

MARILENE DANDOLINI RAUPP

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS
DE INFÂNCIA EM PORTUGAL E DAS PROFESSORAS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: O DISCURSO
DOS INTELECTUAIS (1995–2006)

Florianópolis

2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARILENE DANDOLINI RAUPP

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS
DE INFÂNCIA EM PORTUGAL E DAS PROFESSORAS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: O DISCURSO
DOS INTELECTUAIS (1995–2006)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação (*in memoriam*) da profa. dra. Maria Célia Marcondes de Moraes e co-orientação da profa. dra. Alessandra Arce.

Área de Concentração: Educação, História e Política

BANCA EXAMINADORA

(*In memoriam*) Prof^a. dr^a. Maria Célia Marcondes de Moraes
(orientadora – UFSC)

Prof^a. dr^a. Alessandra Arce
(co-orientadora – Ufscar)

Prof^a. dr^a. Lígia Márcia Martins
(examinadora – Unesp de Bauru)

Prof^a. dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci
(examinadora – UEM)

Prof^a dr^a Márcia Regina Goulart S. Stemmer
(examinadora – UFSC)

Prof^a. dr^a. Patricia Laura Torriglia
(examinadora – UFSC)

Com admiração, carinho e agradecimento,
dedico esta tese a Maria Célia Marcondes de
Moraes *in memoriam*, mestra, exemplo de
grandeza humana, pelos sábios e plenos
ensinamentos humanizadores.

AGRADECIMENTOS

Este espaço para os agradecimentos não é suficiente para traduzir a participação de todos os que, de uma forma ou de outra, colaboraram na efetivação desta tese. É preciso fazer escolhas, e estas recaem nas contribuições mais relevantes desse processo.

O agradecimento especial, novamente e sempre, à professora (*in memoriam*) prof^a dr^a Maria Célia Marcondes de Moraes, minha orientadora, que me ensinou a alcançar o conhecimento, a compreendê-lo como essencial em nossas vidas; que me impulsionou para uma visão de mundo direcionada à humanização do ser humano.

À professora dr^a Alessandra Arce, minha co-orientadora, sempre receptiva aos meus questionamentos, pela acolhida, pela criteriosa orientação e pelo incentivo no desenvolvimento de uma tese que contribuísse para o avanço da Educação Infantil.

As professoras Lígia Márcia Martins (UNESP), Marilda Gonçalves Dias Facci (UEM), Patrícia Laura Torriglia (UFSC) e Márcia Regina Goulart da Silva Stemmer (UFSC) que gentilmente aceitaram participar da banca de defesa da tese, assim como as professoras Diana Carvalho de Carvalho e Roselane Fátima Campos, ambas da UFSC, por terem aceitado a suplência.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, em especial, Eneida Shiroma, Jucirema Quinteiro, Maria das Dores Daros e Diana Carvalho de Carvalho; do Programa de Pós-graduação em Sociologia Política da UFSC, Bernadete Aued e Ricardo Müller, pelas aulas, conversas e discussões.

À professora dr^a Teresa Sarmento, que orientou meus estudos durante minha permanência na Universidade do Minho, no Instituto de Estudos da Criança, em Portugal. Agradeço o apoio e a atenção que destinou a mim e à minha família.

À Capes, que me concedeu a bolsa de estudos em terras portuguesas para a realização da pesquisa relacionada a Portugal.

Aos profissionais do Núcleo de Desenvolvimento Infantil, pela oportunidade concedida para a realização do doutorado, destacando o empenho e apoio institucional da Sonia e da Leyli, diretoras do NDI, na efetivação do meu afastamento para formação.

À professora dr^a Maria das Dores Daros, agradeço a sua acolhida na minha passagem ao doutorado e a possibilidade de obter sua sábia compreensão.

Aos pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (Gepiee); Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (Gpesc) e Grupo de Estudos sobre a Atividade (Geatividade), pela possibilidade de ampliação de conhecimentos.

Às professoras dr^a Olinda Evangelista, dr^a Maria Isabel Serrão e dr^a Patricia Laura Torriglia, pelas valiosas contribuições na qualificação da tese.

À colega e amiga Márcia, pela orientação atenciosa para a prova escrita de seleção do doutorado.

À professora dr^a Jucirema Quinteiro pelo apoio e incentivo nas etapas de seleção do doutorado.

Aos colegas do doutorado Astrid, Cátia, Jaison, João, Kátia, Marilda, Rosângela, Sandra nas aulas, nos eventos, nos encontros da turma, nas conversas, agradeço por tudo que aprendi com vocês.

À Maribel, colega portuguesa, por ter me ensinado a utilizar o programa Nudist, pelas palavras amigas e pelos constantes auxílios que permaneceram, mesmo estando separadas pelo oceano.

Ao Edson, colega brasileiro, em terras portuguesas, por ter atendido aos meus pedidos.

À amiga Elo, pela companhia e auxílio carinhosos nos últimos meses de elaboração da tese, fazendo com que a solidão do final desse percurso fosse minimizada.

Ao grupo de pesquisadores, continuadores dos estudos de Lukács e Baskar, recentemente sob a denominação de Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Ontologia Crítica (Gepoc), agradeço a oportunidade de aprender e continuar aprendendo sobre os conhecimentos vinculados à ontologia do ser social.

Para finalizar, agradeço meus familiares, a maioria a distância, que ficaram “torcendo” para que eu realizasse essa obra. A Lenara, que esteve sempre presente, prestativa aos meus inúmeros pedidos. Ao meu companheiro de todas as horas, Rogério, e a minha querida filha, Monique, por compreenderem o meu distanciamento da convivência familiar.

RESUMO

Este trabalho é uma pesquisa teórico-bibliográfica no campo científico da Educação. Objetiva examinar e analisar como tem sido entendida a formação das educadoras de infância e professoras de Educação Infantil na produção científica portuguesa e brasileira no período de 1995–2006. Trata-se, portanto, de averiguar o conteúdo teórico, ou seja, a base epistemológica sobre a qual se constrói a concepção dessa formação presente: 1) nas teses, nos livros e nos artigos de autoria de pesquisadores portugueses que têm exercido importância na difusão do tema; 2) e em textos brasileiros referentes aos trabalhos sobre formação de professoras de Educação Infantil apresentados nas reuniões anuais da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) no grupo de trabalho Educação de Criança de 0 a 6 anos (GT 07). A partir da década de 1990, uma série de críticas advindas da esfera científica direcionam-se tanto às políticas para a formação docente quanto às produções científicas da educação, entre as quais a Educação Infantil. Estas críticas incidem, sobretudo, sobre o esvaziamento do conteúdo da escola e também do próprio conhecimento na formação de professores. A maioria destes estudos inclui análises sobre o construtivismo, bem como sobre suas novas filiações a outras tendências, evidenciando sua forte vinculação a processos ideológicos mais amplos, isto é, às políticas neoliberais articuladas ao pensamento pós-moderno. A partir desta problemática, o trabalho seguiu uma metodologia comparativa por meio do método que evidencia a primazia da ontologia do ser social. Para isso, buscou referências entre autores clássicos e atuais, em particular Georg Lukács e Agnes Heller, os quais, baseando-se fundamentalmente em Marx, elaboraram uma ontologia do ser social, em que os processos sociais são analisados com base científica e filosófica que permite a compreensão de seus complexos e contraditórios movimentos. A pesquisa possibilitou demonstrar que as definições políticas de cada país, no campo da educação das crianças de 0 a 6 anos, geraram a maioria das concepções de formação das educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil nas produções científicas portuguesas e brasileiras analisadas, evidenciando que o percurso dessa formação é resultado da articulação de tempos e influências; que as concepções de formação presentes nas produções científicas dos dois países apresentam diferentes conceitos, tendo a maioria deles, no entanto, os mesmos aportes epistemológicos reveladores de uma formação centrada no “cotidiano em si”, cujo significado se expressa no “esvaziamento do conhecimento” nessa formação e se objetiva na “desintelectualização” tanto das educadoras de infância portuguesas quanto das professoras de Educação Infantil brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; Educação Infantil; conhecimento; estudo comparado; criança.

ABSTRACT

This is a theoretical-bibliographical study in the area of education which aims at analyzing the way in which the professional qualification of children's educators was understood in the Portuguese and Brazilian periods of 1995 to 2006. As such, it assesses the theoretical content or epistemological base over which this qualification is present: i) in the dissertations, books and academic papers written by Portuguese authors who have contributed to the diffusion of this theme; ii) and in Brazilian papers regarding the qualification of children's educators in the annual meetings of Anped (National Association of Post-graduation and Research on Education) in the group of 0 to 6 year-old Children Education (GT 07). From 1990 on a series of criticisms stemming from the scientific community have been directed at teachers' qualification policies regarding the scientific production of education among which is children education. These criticisms focus, above all, on the emptying of content in schools as well as on knowledge in the qualification of teachers. Most of these studies include analyses of constructivism and new tendencies, highlighting their strong bonding with wider ideological processes such as neo-liberal policies articulated within post-modernism. Departing from this panorama, the study followed a comparative methodology highlighting the primacy of the ontology of the social being searching for references among classic and modern authors, in particular Georg Lukács and Agnes Heller who, based on Marx, elaborated an ontology of the social being in which the social processes are analyzed under a scientific and philosophical light enabling the comprehension of their complex and contradictory movements. The study demonstrated that the political definitions of each country for the education of children of 0 to 6 years old generated most of the concepts of teacher qualifications for children in the scientific productions in Portugal and Brazil analyzed, highlighting the qualification process as a result of articulations of that time. Moreover, results of the study show that the concepts of qualification in those scientific productions in the two countries are different, though most of them have, nevertheless, the same epistemological vein revealing a qualification centered in the "every day alienation", whose meaning expresses the "emptying of knowledge" in this qualification and aims at downgrading the intellect of children educators both in Brazil and in Portugal.

KEYWORDS: teacher qualification, children education, knowledge, comparative study, children

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
Anfop	Associação Nacional de Formação de Professores
Anped	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
Anpocs	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
Anpuh	Associação Nacional de História
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
ATL	Atividades de Tempo Livre
BM	Banco Mundial
CAE	Centros de Ação Educativa
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Coordenadoria de Educação Básica
CEE	Cooperação Econômica Européia
CED	Centro de Ciências da Educação
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CESE	Curso de Especialização em Educação
CFAP	Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal
Cifope	Centro Integrado de Formação de Professores
Cindedi	Centro Brasileiro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil
CLAD	Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento
CNE	Conselho Nacional de Educação
Coedi	Coordenadoria Geral de Educação Infantil
DC	Departamento de Cultura
DNCr	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEI	Escolas Normais de Educadores de Infância
EFTA	European Free Trade Association – Associação de Comércio Europeu
ESE	Escola Superior de Educação
FCT	Fundação para a Ciência e Tecnologia
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FISI	Fundo Internacional de Socorro à Infância
FMI	Fundo Monetário Internacional
Geatividade	Grupo de Estudos sobre a Atividade

Gedei	Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância
GEPE	Gabinete de Estatística e Planejamento da Educação
Gpesc	Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina
Gepiec	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEC	Instituto de Estudos da Criança
IERJ	Instituto de Educação do Rio de Janeiro
IFAS	Instituto da Família e Ação Social
Inafop	Instituto Nacional de Formação de Professores
INE	Instituto Nacional de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais
IPSS	Instituições Privadas de Solidariedade Social
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MES	Ministério da Educação e Saúde
MEM	Movimento da Escola Moderna
MFA	Movimento das Forças Armadas
Mieib	Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil
MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NEBA	Necessidades Básicas de Aprendizagem
NEE0a6	Núcleo de Estudos da Educação de 0 a 6 anos
Nupein	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância
OCDE	Organização de Cooperação Econômica e Desenvolvimento
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDEE	Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior
PIB	Produto Interno Bruto
PICD	Programa Institucional de Capacitação Docente
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PDPC	Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Parâmetros em Ação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação

Proepre	Programa de Educação Pré-Escolar
Proinfantil	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
RCN	Referencias Curriculares Nacionais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RFP	Referenciais para Formação de Professores
RPFPEI	Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Professores de Educação Infantil
SBP	Sociedade Brasileira de Psicologia
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
Udesc	Universidade Estadual de Santa Catarina
EU	União Européia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Ufscar	Universidade Federal de São Carlos
UFPR	Universidade Federal do Paraná
Uminho	Universidade do Minho
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPPEs	Unidades de Proteção ao Pré-Escolar
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Percurso profissional.....	15
1.2 Definição do problema de pesquisa.....	20
2 PRESSUPOSTOS ONTO-METODOLÓGICOS: CONSIDERAÇÕES.....	29
2.1 Metodologia comparativa	38
2.2 Delimitação do objeto de estudo.....	42
3 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DO SER HUMANO CENTRADAS NO COTIDIANO EM-SI OU NO COTIDIANO PARA-SI	48
3.1 Os processos de objetivação e apropriação	48
3.1.1 Objetivações genéricas em-si e objetivações genéricas para-si.....	51
3.1.1.1 A relação alienada no cotidiano em-si.....	57
3.2 O conceito de cotidiano na educação escolar	64
4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA EM PORTUGAL E DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	67
4.1 Introdução	67
4.2 A formação das educadoras de infância e das professoras de educação infantil a partir da expansão da educação das crianças de 0 a 6 anos.....	72
4.2.1 A formação das educadoras de infância em Portugal: “proteção, instrução e educação”	77
4.2.1.1 Valorização da formação das educadoras de infância em contexto	86
4.2.2 A formação das professoras de educação infantil no Brasil: “proteção, instrução e cuidado-educação”	94
4.2.2.1 A associação do “cuidar e educar” na formação das professoras de educação infantil.....	103
5 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA E DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA	116
5.1 Introdução	116
5.1.1 A produção científica sobre o tema em Portugal.....	120
5.1.1.1 Eixos temáticos.....	120
5.1.1.1.1 Formação em contexto	120
5.1.1.1.2 Formação reflexiva	125
5.1.2 A produção científica sobre o tema no Brasil.....	132
5.1.2.1 Eixos temáticos.....	132
5.1.2.2 Formação prática-reflexiva.....	133
5.1.2.3 Formação pautada nos saberes	142
5.1.2.4 Formação pautada na práxis	149
5.1.3 Articulando as concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação infantil no Brasil: a epistemologia construtivista como base comum.....	152

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS	170
ANEXO A – PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL (1983–2006).....	191
ANEXO B – PRODUÇÕES CIENTÍFICAS PORTUGUESAS SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA (1980–2006)	219
ANEXO C – TRABALHOS COMPLETOS SOBRE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO GT 0 A 6 DA ANPED (1990–2006).....	222
ANEXO D – PRODUÇÕES CIENTÍFICAS (1995–2006) SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA DE PESQUISADORES PORTUGUESES CUJOS ESTUDOS TÊM AMPLA DIFUSÃO NACIONAL.....	226
APÊNDICES	229
Gráfico 1 – Produções científicas sobre a formação de professoras de Educação Infantil: Brasil (1983–2006)	230
Gráfico 2 – Produções científicas sobre a formação de professoras de Educação Infantil: Brasil (1983–2006)	230
Gráfico 3 – Produções científicas sobre a formação de educadoras de infância: Portugal (1980–2006).....	231
Gráfico 4 – Produções científicas sobre a formação de educadoras de infância: Portugal (1980–2006).....	231

1 INTRODUÇÃO

Não há estrada real para a ciência, e só têm probabilidade de chegar a seus cimos luminosos aqueles que enfrentam a canseira para galgá-los por veredas abruptas.

Karl Marx, 1872, prefácio da edição francesa de **O Capital**

1.1 Percurso profissional

O tema desta pesquisa, formação de professoras de crianças de 0 a 6 anos, esteve sempre associado ao longo de minha trajetória profissional que se iniciou em 1983¹ por meio do trabalho, na esfera da educação, com crianças dessa faixa etária. Essa atuação ocorreu em períodos diferenciados nas redes particular, pública estadual e municipal e, desde 1987, na rede federal, no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI)², vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nessas redes, atuei como professora das crianças, intercalando na rede federal com as funções de supervisora de estágio local³, coordenadora pedagógica e de pesquisa e extensão, associando, respectivamente, a coordenação do trabalho pedagógico dos professores e da produção de pesquisa e de extensão do Núcleo.

Nessa trajetória, tanto as políticas governamentais quanto as produções acadêmicas, ambas relacionadas à educação das crianças de 0 a 6 anos, entre outros fatores, desencadearam diferentes perspectivas pedagógicas caracterizadas em distintos momentos históricos da Educação Infantil, vinculando-se a diferentes concepções de

¹ Cursei a Pedagogia/habilitação em magistério no ano de 1980–1983 e a Especialização em Educação Pré-Escolar em 1983–1984, ambos na Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc). Iniciei o curso de Psicologia na UFSC no ano de 1990 até 1992 e conclui os estudos no mestrado, na linha de pesquisa em educação e infância no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, em 2000–2001, sobre a função das creches universitárias federais.

² O NDI é uma unidade universitária federal de educação infantil que tem os objetivos do ensino da pesquisa e da extensão.

³ O NDI é campo de estágio para cursos da UFSC, sendo recorrente o estágio do curso de pedagogia que habilita professores para a Educação Infantil. As professoras do NDI acompanham o processo de estágio exercendo a função de supervisoras locais.

infância, de criança, de Educação Infantil e, conseqüentemente, de formação docente que influenciou, diretamente, a minha atuação profissional.

A expansão das creches na década de 1970, o que se intensificou na década seguinte como resultado dos movimentos de reivindicações por melhores serviços à população, foi um determinante importante que gerou o questionamento das funções da educação das crianças de 0 a 6 anos e do perfil necessário ao profissional que nela atua. As críticas eram endereçadas ao caráter compensatório⁴ da concepção desse nível de educação e impulsionaram diferentes perspectivas pedagógicas brasileiras, novas concepções para esse nível de educação, entre as quais predominava aquela pautada na Psicologia Genética de Piaget, caracterizando o trabalho do professor como promotor do desenvolvimento cognitivo da criança, considerando seus interesses a partir das características próprias dos estágios do desenvolvimento. Em Santa Catarina, ocorreu o *boom piagetiano*, sendo uma forte expressão desse período a formação de um grande contingente de professores de creches e pré-escolas por meio do Programa de Educação Pré-Escolar – Proepre (BRASIL, 1983)⁵, fundamentado nos estudos de Piaget. Associaram-se, nesse período, duas referências marcantes de base piagetiana: o livro de autoria de Madalena Freire, do ano de 1982, intitulado **A paixão de conhecer o mundo** e o programa para formação de professores da pré-escola intitulado “Projeto Professor da Pré-Escola” (BRASIL, 1991), que incluía dois volumes impressos e vinte programas de TV⁶.

Uma terceira referência expressiva da época foi o livro coordenado por Sonia Kramer (1989a, p. 14) com uma proposta curricular para a Educação Infantil pautada

⁴ Destacou-se, nestas críticas, o artigo de ABRAMOVICH, M.; KRAMER, S. (1983). Os programas de educação compensatória com origem, a partir da década de 1960, nos Estados Unidos trouxeram o conceito de “privação cultural” com relação às crianças em condições socioeconômicas precárias para explicar seu fracasso escolar. Uma concepção de educação que busca compensar as carências das crianças sem considerar suas reais condições de vida presentes na raiz dos problemas sociais.

⁵ Segundo Assis (2007), a implantação do Proepre se iniciou em dezembro de 1980, por meio de um projeto de Formação de Recursos Humanos para a Educação Pré-Escolar desenvolvido em convênio estabelecido entre o Ministério da Educação (MEC), Secretarias de Ensino Regular/Coordenadoria de Educação Pré-Escolar e a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Tratava-se de um projeto com vistas à implantação de uma metodologia pré-escolar, direcionado à formação dos professores que atuavam na pré-escola, por meio de cursos com duração de 240 horas, fundamentados nos pressupostos da Psicologia Genética de Jean Piaget. Este projeto foi desenvolvido e alcançou as Secretarias de Educação de dezoito Estados do Brasil, as Secretarias de Educação de vinte e cinco municípios do Estado de São Paulo e oito municípios do Estado de Minas Gerais, atingindo também os Estados do Pará e de Santa Catarina. Além disso, foi implantado em oito instituições particulares nos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro.

⁶ Estes programas de TV foram distribuídos pelo Brasil, em duas fitas VHS, conhecidas como “as fitas menino, quem foi teu mestre”, juntamente com os dois volumes impressos. Os conteúdos dessas fitas correspondiam às divisões temáticas do conteúdo geral do programa.

nas áreas do conhecimento que orientava para “[...] garantir o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e formar, simultaneamente, indivíduos críticos, criativos, autônomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo.” Nesse período, passagem para a década de 1990, o predomínio era da denominada perspectiva “socioconstrutivista” que aproxima as teorias de Piaget e Vigotski⁷, como também a concepção de formação humana intitulada “sociointeracionista”, baseada, principalmente, em trabalhos de Vigotski e Wallon⁸. No decorrer desse alargamento de estudos vigotskianos⁹ no campo da Educação Infantil, os debates educacionais da área apontam a necessidade de superar algumas problemáticas que passaram a ser indicadas pela produção científica da época, entre elas: a ação do professor desloca-se da criança para o processo de ensino-aprendizagem, e, portanto, a Educação Infantil adquire um caráter escolarizante; a ausência de um projeto pedagógico para as crianças de 0 a 3 anos; a necessidade de ampliar a concepção de Educação Infantil considerada “psicologizante”, e, para isso, reivindicava-se a ampliação do conhecimento sobre a criança a partir de contribuições de outras áreas, principalmente da Sociologia e da Antropologia. Nesse contexto, surge a concepção de Educação Infantil que integra o cuidar e o educar¹⁰, termos relacionados ao percurso histórico das creches e pré-escolas, que, segundo Campos M., (1994, p. 35)¹¹ busca “[...] a superação da dicotomia entre o que se costuma chamar de ‘assistência e educação’.” Portanto havia uma discussão candente entre assistência e educação que atravessa o percurso da Educação Infantil.

⁷ Essa constatação é reafirmada, por exemplo, no estudo intitulado **Profissionais de Educação Infantil na produção científica brasileira**, realizado por Silva L. (1999, mimeo), vinculado à pesquisa denominada **O estado do conhecimento da Educação Infantil no Brasil do período de 1983 a 1996**, realizada no Núcleo de Estudos da Educação de 0 a 6 anos (NEE0a6) da UFSC. Focalizando os estudos em artigos sobre o tema do período citado, a autora constata que as bases teóricas “[...] são a área da psicologia tanto a piagetiana quanto a sócio-construtivista”, prevalecendo na maioria a perspectiva socioconstrutivista.

⁸ O grupo de pesquisadores pioneiro nessa perspectiva integra o Centro Brasileiro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (Cindedi), vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da USP, que desde 1977, reúne pesquisadores, psicólogos e pedagogos que priorizam estudos no campo da Educação Infantil, sobretudo sobre a creche (0 a 3 anos). Para maiores informações, acessar: <http://www.ffclrp.usp.br>

⁹ A escrita do nome de Vigotski é encontrada, na bibliografia existente, de diversas formas: Vigotski, Vygotsky, Vigotskii, Vygotski, Vigotsky. Minha opção é pela grafia Vigotski, preservando, nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas.

¹⁰ Expressão cunhada por uma psicóloga estadunidense, Bettye Caldwell, que se inspira na expressão “educare”, que associa, no idioma inglês, as palavras educar e cuidar.

¹¹ As referências Campos M., e Campos R., serão utilizadas desse modo para diferenciar Maria Malta Campos de Roselane Fátima Campos.

Ainda nessa década, a pesquisa de Rocha (1999)¹² constatou uma nova tendência na área da Educação Infantil, denominada pela autora de uma pedagogia da Educação Infantil, reveladora de uma especificidade do campo que procura se desvincular da escola. Esta desvinculação remete para uma série de inquietações, entre elas, a especificidade do professor de Educação Infantil. Se Educação Infantil não é escola, não há ensino, não há conteúdo, logo, não há o que ensinar, e desse modo a função do professor, que é ensinar, se esvai. É uma tendência que, ao retirar o ensino da Educação Infantil, legitima a desintelectualização docente, uma vez que não é mais preciso ensinar.

No contexto desses debates, comecei a perceber que esta tendência, apesar de ser sedutora e eficaz, contraditoriamente, refere-se a uma especificidade da área que retira o ensino da Educação Infantil e desse modo secundariza o ofício do professor que é ensinar. A sua função passa a limitar-se à observação, à organização de espaços pedagógicos, ao acompanhamento dos interesses da criança.

Ao mesmo tempo, comecei a perceber que essa desvinculação da Educação Infantil com a escola passava a ter uma relação com as críticas que vinham ocorrendo no campo educacional, sobretudo ao “recuo da teoria” na pesquisa, ao esvaziamento tanto do conteúdo na escola quanto do conhecimento na formação dos professores, e também às apropriações neoliberais da teoria de Vigotski, (ARCE, 2000, 2001a, 2004a; CAMPOS R., 2002; DUARTE, 2000, 2001a, 2001b, 2003a; EVANGELISTA, 2005; FACCI, 2004; MARTINS, 2007; MORAES, 2000, 2001, 2003, 2004a, 2004b, ROSSLER, 2000, 2006; SHIROMA, 2003a, 2003b; SHIROMA; EVANGELISTA, 2003a, 2003b, 2004; STEMMER, 2006; TORRIGLIA, 2004, entre outros). A maioria destes estudos inclui análises, tanto sobre o construtivismo quanto suas novas filiações com outras tendências, evidenciando a sua forte vinculação com as políticas neoliberais articuladas ao pensamento pós-moderno. Talvez os focos mais relevantes dessas críticas sejam os movimentos de recuo da teoria na pesquisa e de esvaziamento do conhecimento na formação docente, ambos caracterizados, respectivamente, por Moraes (2003, p.153-154) e Duarte (2003b, p.620):

¹² O objetivo da autora foi discutir a produção científica sobre a educação da criança de 0 a 6 anos em diferentes áreas e para isso, buscou a produção referente ao período de 1990–1996, apresentada na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), Associação Nacional de História (Anpuh), Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata – se faz acompanhar [...] da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. Em tal utopia praticista, basta o know-how e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica; quando não, é restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva.

De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo, etc. De pouco ou de nada adiantará defendermos a necessidade dos formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria”.

Foi esse contexto, articulado ao meu trabalho com a criança e com os futuros professores de crianças, a integração, no período de 1991–2002, no Núcleo de Estudos da Educação de 0 a 6 anos (NEE0a6)¹³, vinculado ao CED da UFSC, que me possibilitou a aproximação com o debate nacional da Educação Infantil.

No período em que iniciaram as críticas, anteriormente referidas, identificava, de forma pouco clara, a existência da ênfase na prática e da teoria centrada nos discursos, nas narrativas, tanto no meu trabalho diário da Educação Infantil quanto em momentos de formação sobre a área. Ao mesmo tempo, passei a observar, em publicações da área, inclusive das minhas, a presença de uma teoria que não me possibilitava ir para além das aparências. O esclarecimento sobre esses debates foi sendo alcançado com os estudos no decorrer do curso de doutorado, o qual iniciei, em 2004, na linha de pesquisa “Educação, História e Política” do PPGE da UFSC. Nesse novo espaço de formação, as leituras e discussões teóricas fundamentadas na ontologia do ser social possibilitaram-me a virada teórica para conhecer a realidade na sua essência, conhecer o todo dialeticamente estruturado. Essa condição me impulsionou para o estudo sobre as concepções de formação de professoras de Educação Infantil e elementos que a constituem¹⁴.

Com esta breve exposição, é possível constatar que diferentes conceitos vinculados à formação docente marcaram minha trajetória profissional, consolidando-se em objeto de inquietação pessoal. Assim, evidencia-se que “[...] não é o pesquisador que

¹³ NEE0a6 desde 1990. A partir de 2000, passou a denominar-se Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (Nupein). Para maiores informações, acessar: <http://www.ced.ufsc.br/nupein/>.

¹⁴ Nesse ano de 2004, iniciei a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância Educação e Escola (Gepiee); no Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (Gpefesc) e no Grupo de Estudos sobre a Atividade (Geatividade), este último com prioridade de estudos sobre a escola de Vigotski. Para demais informações, consultar, respectivamente: <http://www.ced.ufsc.br/gpefesc/> e <http://www.gepiee.ufsc.br>.

escolhe os seus objetos, mas é a história que põe ao pesquisador os seus objetos.” (MORAES, 2000, p. 26).

1.2 Definição do problema de pesquisa

Este trabalho é uma pesquisa teórico-bibliográfica, no campo científico da educação, que objetiva examinar e analisar as concepções de formação dos educadores de infância¹⁵ e dos professores de Educação Infantil¹⁶ na produção científica portuguesa e brasileira, do período de 1995–2006, buscando compreender a base epistemológica que está presente na concepção de formação nessa produção.

A inclusão da produção científica portuguesa sobre o tema, na presente pesquisa, justifica-se por ser uma expressiva referência nos estudos brasileiros sobre formação de professores de Educação Infantil, conforme será evidenciado no primeiro capítulo, ao tratarmos sobre o levantamento bibliográfico que realizamos. Associa-se a esta influência a existência, desde o ano de 2000, do Projeto de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil, união entre a Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP) e o Instituto de Estudos da Criança (IEC) da Universidade do Minho (Uminho) de Braga, em Portugal¹⁷. Além disso, estudos sobre a realidade de outros países podem contribuir no tratamento de questões brasileiras semelhantes, conforme considera Campos M., (1999, p.133) ao referir-se a estudos de caso em vários países¹⁸ que abordaram reformas sobre a formação de professores. A autora afirma que “[...] as reformas utilizam recursos e propõem práticas muito semelhantes nos vários países. Assim, os estudos realizados sobre outras realidades nos ajudam a pensar e até a antecipar os fenômenos que ocorrem em nosso entorno.”

¹⁵ Esta é a denominação dos professores formados para a Educação de Infância em Portugal. A designação, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46, de 1986, em Portugal, é professor da Educação de Infância. Segundo Sarmento T., (2002), a continuidade da denominação educadores de infância, mesmo depois da alteração na lei supracitada, deve-se à não-adesão significativa do grupo profissional que entende o designativo como um dos elementos identitários. Nos dispositivos legais posteriores à LBSE/1986 relacionados à educação de infância, a denominação passou a ser educadores de infância.

¹⁶ Os profissionais que trabalham diretamente com crianças na faixa etária de 0 a 6 anos no Brasil são denominados professores de Educação Infantil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9396 de 1996. Essa denominação passou, após a LDBEN/1996, a ser recorrente na maioria dos documentos oficiais e nas produções científicas relacionadas à Educação Infantil.

¹⁷ Coordenado pela profa. dra. Tizuko Morchida Kishimoto (USP/FE) e a profa. dra. Júlia Oliveira-Formosinho (Uminho/IEC). Constituiu-se numa rede brasileira de pesquisadores com dez grupos de pesquisa provenientes de Minas Gerais, São Paulo e Ceará. Disponível em: <<http://www.labrimp.fe.usp.br/contexto>>. Consulta em 22 de maio de 2007.

¹⁸ Os países são: Portugal, Espanha, Islândia, Finlândia, Suécia, Estados Unidos e Reino Unido.

A profissão professores de crianças de 0 a 6 anos em Portugal e no Brasil é exercida majoritariamente por mulheres, sendo assim, ao longo desta pesquisa, esses profissionais serão designados no gênero feminino, assim como suas denominações específicas que em Portugal são as educadoras de infância, e no Brasil, as professoras de Educação Infantil. Utilizaremos também, deste ponto em diante, Educação de Infância quando nos referirmos à realidade portuguesa e Educação Infantil para a brasileira.

A formação dessas profissionais nos dois países¹⁹ é um tema que começou a se intensificar nas políticas educacionais e nos debates acadêmicos nacionais da área a partir do final da década de 1980, em Portugal, e meados da década de 1990, no Brasil, sobretudo com os desdobramentos das Leis Nacionais da Educação das respectivas décadas. Em Portugal, a definição da formação das educadoras de infância no nível superior ocorreu na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986 e desdobramentos legais decorrentes²⁰, os quais instituem a carreira profissional para todas que trabalham com a educação de crianças de 0 a 6 anos; no Brasil, ocorreu o reconhecimento das profissionais da Educação Infantil da sua condição de professoras na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, incluindo as profissionais de creches, a maioria não habilitadas, assim como a definição de formação superior para todas²¹.

Esse foi o período das reformas da década de 1990, tanto em Portugal quanto no Brasil, sob forte influência dos organismos multilaterais que veiculam os princípios neoliberais²² na definição das políticas educacionais nos dois países, incluindo aquelas

¹⁹ **Em Portugal**, a formação obrigatória das educadoras de infância é de um curso inicial (Ensino Superior) de quatro anos ministrado numa Escola Superior de Educação (ESE) ou numa universidade. Existem também a formação especializada e a formação contínua (artigos 34º, 36º e 38º da LBSE de 1986). A formação obrigatória das professoras de Educação Infantil **no Brasil** também é num curso inicial (Ensino Superior) ministrado em vários tipos de instituições formadoras: universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades Isoladas e Institutos Superiores de Educação. Há também a especialização e a formação continuada (artigo 62 da LDBEN de 1996).

²⁰ O reconhecimento da profissão docente ocorre com o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, documento nacional, que foi aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril (PORTUGAL, 1990), e depois substancialmente alterado pelo Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de janeiro (PORTUGAL, 1998) e, posteriormente, pelo Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro (PORTUGAL, 2007a).

²¹ No Brasil, os estatutos e planos de carreira dos professores de Educação Infantil que reconhecem essa profissão docente são documentos regionais, ou seja, são de responsabilidade de cada município brasileiro que mantém rede de Educação Infantil.

²² Os princípios neoliberais retomam as teses clássicas do liberalismo e veiculam a idéia de “menos Estado e mais mercado”, defendendo a liberdade de escolhas individuais e contrariando a interferência do Estado, sobretudo nas políticas públicas e sociais que visam a minimizar as desigualdades sociais causadas na divisão social do trabalho decorrente do modo de produção capitalista e da acumulação do capital. Contudo, para a perspectiva neoliberal, “o Estado Mínimo” é para as políticas públicas e

direcionadas à formação dos professores. Por exemplo, a presença dos organismos multilaterais²³ na definição das políticas educativas europeias e, articuladamente, na portuguesa, é tratada por Afonso (2000, 2001); Antunes (2004a, 2004b, 2005a, 2005b) e Vilarinho (2000, 2002, 2004), representando um protagonismo enraizado há décadas, assumindo, no decorrer das últimas décadas do século XX e no início do século XXI a representação de “[...] uma constelação, um conjunto que protagoniza uma boa parte do que é a governação do mundo.” (ANTUNES, 2005b, p. 449). No campo educacional brasileiro, a influência dos organismos multilaterais²⁴ é tema de estudos de Campos R., (2002); Rosemberg (1992, 1999, 2002); Shiroma (2003a, 2003b); Shiroma; Evangelista (2003a, 2003b, 2004); Torriglia (2004); entre outros.

Esses princípios neoliberais são desencadeados por meio de uma série de documentos que trazem diagnósticos, análises e propostas aos países com a idéia da “[...] educação como salvadora do desenvolvimento social”²⁵. Essa documentação passou a orientar a definição das políticas educacionais nos países, incluindo, diretamente, a formação dos professores.

Shiroma; Evangelista (2003a p.27), analisando os documentos brasileiros das reformas educacionais da década de 1990 com o foco na política de profissionalização docente, compreendem o conceito de profissionalização pelo uso político que dele é feito, relacionando-o à formação do professor como questão de Estado. Constatam que, na produção de documentos oficiais, leis, decretos e diretrizes que serviram de base para a reforma da educação brasileira, foi difundida uma retórica, com slogans criteriosamente selecionados, portadores de um teor intrinsecamente positivo, como: profissionalização, competência, excelência, qualidade, mérito, produtividade. O professor passou a ser central nesta reforma. O slogan profissionalizar o professor atrela-se aos conceitos de desenvolvimento profissional, valorização do magistério, profissionalidade, formação pré-profissional, construção de identidade profissional, desprofissionalização, interprofissionalização, semiprofissionalização e proletarização

sociais, uma vez que o Estado, para o capital, tem que ser máximo para intermediar as regras do mercado. Sobre o neoliberalismo, consultar Gentili (1995).

²³ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização de Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE), União Européia, Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organizações Não Governamentais (ONGs), entre outros.

²⁴ UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), Organização dos Estados Americanos (OEA), ONU, BM, ONGs, entre outros.

²⁵ Para conhecer as propostas de alguns documentos, consultar Shiroma, E.; Evangelista, O.; Moraes, M. C. (2002).

docente. Segundo Shiroma (2003b, p.68), “[...] o conceito de profissionalização foi recontextualizado e reconfigurado, abandonando-se o modelo de profissional que atendia a aspirações de natureza pública.”

Esta política de profissionalização docente, segundo Shiroma; Evangelista (2003a, p.37-38) é uma estratégia de cooptação dos professores para a implantação das reformas educativas, derivando daí a hipótese de que “[...] a presença marcante do conceito na documentação internacional da América Latina devia-se às relações estabelecidas entre profissionalização, reforma do Estado e desenvolvimento econômico.” Revelam ainda que as interfaces entre a profissionalização e a implementação da reforma do Estado latino-americano nos anos noventa estão presentes em publicações do Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD)²⁶. Afirmam que, para este Centro, o Estado deveria direcionar os recursos públicos e privados para programas nas áreas da educação, ciência e tecnologia, concentrando suas atividades na regulação por meio de privatizações e agências reguladoras. Neste processo, consideram que é fundamental que os governos cooptem a comunidade, as empresas ou o terceiro setor²⁷, para compartilharem a responsabilidade pela execução dos serviços públicos. Enfatizam que aí reside a legitimidade social do projeto da reforma que se apresenta como axial para ampliar a governança e assegurar a nova governabilidade democrática do sistema político.

Nesse contexto, medidas “modernizadoras” no âmbito da formação de professores, de acordo com Shiroma; Evangelista (2003a, p.43), têm promovido a superficialização da formação, a burocratização do trabalho docente, a competição interpares e a segmentação da categoria. Resultam desse projeto uma “[...] funesta reordenação do magistério” e o aumento “[...] das orientações privatistas e privatizantes que investem na conformação do serviço público educacional como

²⁶ Órgão difusor de idéias e práticas para a reforma do Estado.

²⁷ Segundo Montañó (2003, p.277), no debate sobre o “terceiro setor” (organizações não-governamentais, fundações, associações comunitárias, movimentos sociais, etc.) a importância da mobilização popular na sociedade civil é fundamental para a democratização social. No entanto, o autor alerta que se trata de uma lógica de gestão controlada de recursos comunitários para responder a demandas pontuais, funcional à manutenção da ordem e, desse modo, elimina as contradições e os interesses de classes do horizonte político; reproduz a concepção de política social decorrente da concessão do Estado sustentando-se no sistema de solidariedade individual, ajuda mútua e auto-ajuda. O Estado descentraliza os recursos, via parceria com o setor privado, o qual mobiliza, por meio do gerenciamento “controlado”, as necessidades sociais localizadas. A partir dessa direção política governamental, a comunidade “participa” em ações já estabelecidas pelo poder instituído. Em síntese, o autor concebe a mobilização social contida no debate do “terceiro setor” como “[...] o resultado da intervenção estatal que descentraliza, privatiza, terceiriza, ou transfere para a comunidade a responsabilidade da gestão social.” (MONTAÑO, 2003, p. 278).

mercado promissor.”Concebida como obra política, a escolha da profissionalização como conceito-chave da reforma educativa na América Latina pauta-se “[...] sobre a necessidade de forjar consensos políticos e de arrebanhar os professores às reformas propostas.” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003a, p.43).

Shiroma indica que a preocupação da reforma educacional desencadeada na década de 1990 foi a de modelar um novo perfil de professor “[...] competente tecnicamente e inofensivo politicamente.” Em suas palavras:

Formar um professor-profissional, nesses moldes, não significava que este viesse a ser mais qualificado, mas apenas mais competente, o que vale dizer “mais adequado”, apto e cooptado. Mesmo que o professor apresentasse maior autonomia de ação, as opções dentro do espaço de trabalho, o aumento da flexibilidade funcional e sua transformação em expert iriam colocá-lo em dificuldade para compreender que as soluções para os problemas não advém apenas da reflexão sobre sua prática, especialmente quando enclausurada no espaço da sala de aula ou limitada pelos muros escolares. Isto é, a reflexão sobre a prática é necessária, porém insuficiente. (SHIROMA, 2003b, p. 76-77).

Esse quadro da reforma permite, segundo Shiroma; Evangelista (2004, p.527), verificar “[...] o fechamento do espectro político do professor” que deve preocupar-se apenas com “os resultados de seu ensino e à sua atuação escolar, abstraindo-os das condições político-econômicas que os produzem.”

As políticas para a área da Educação Infantil estão incluídas nesse quadro das reformas da década de 1990, resguardadas suas particularidades, e influenciam diretamente a formação daqueles que atuam nas creches e pré-escolas. Essas políticas, segundo Rosenberg (2000), vinham nas décadas de 1970 e 1980 sob influência preponderante da Unesco e do Unicef; na década de 1990, entrou em cena o Banco Mundial com a expectativa de implantar um atendimento de massa retomando, praticamente sem alteração, modelos de atendimento “não formal” apoiados em investimento público reduzido e no custeio (direto ou indireto) pela comunidade, como haviam propugnado a Unesco e o Unicef em décadas anteriores. Trata-se de modelos de baixo investimento público, uma expansão com baixos custos, acarretando “[...] um padrão de funcionamento, em média, com baixa qualidade: educadoras sem formação profissional, brinquedos, livros e espaços externos e internos insuficientes e inadequados.” (ROSENBERG, 2006, p. 74). A autora afirma que se trata de uma reforma que, adotando orientações economicistas, procura adequar as políticas educacionais às políticas de desenvolvimento econômico alinhadas à nova ordem mundial.

Para Campos R., (2002, p. 75), não há dúvidas de que a reforma brasileira que se iniciou na década de 1990 segue, em vários sentidos, tendências internacionais, sobretudo na formação inicial dos professores da Educação Básica²⁸, na qual as bases para a construção do profissional não repousam mais nos conhecimentos que possui e transmite, mas nas competências que constrói e que o habilitam para o convívio com situações cada vez mais complexas e incertas. A autora afirma que em documentos oficiais dessa reforma é possível observar “[...] a centralidade do educando”²⁹. “A ênfase nos chamados métodos ativos é acompanhada da crítica à ‘inutilidade’ da escola; sugere-se que a escola deve ‘ser para a vida’, numa referência direta ao pragmatismo que deve orientar as práticas escolares.” (CAMPOS R., 2002, p. 4). Constata também que “[...] o ‘alargamento’ das funções docentes expresso pela assunção por parte dos professores, de novas tarefas e responsabilidades para além daquelas relacionadas ao ensino aprendizagem é o principal mote da retórica oficial” (CAMPOS R., 2002, p. 14-15).

Com relação a Portugal, Afonso (2000, p. 18) constata, na reforma do ensino nesse país, ambigüidades desde sua gênese: por um lado, dimensões e orientações assentadas em valores emergentes do pós-25 de Abril de 1974³⁰, expressos “[...] em torno da reivindicação de direitos políticos, sociais, econômicos e culturais até então sonegados e reprimidos;” por outro lado, indicadores de um novo período histórico que corresponde à fase mais determinada da (re) definição do lugar de Portugal na economia mundial e a fase da sua inserção na Comunidade Européia com profundas implicações

²⁸ O estudo de Campos R., (2002) não focaliza a formação inicial dos professores de educação infantil, mas traz reflexões sobre as diretrizes da reforma educacional da década de 1990 que incidem nas concepções de formação das professoras de crianças de zero a seis anos.

²⁹ Os métodos de aprendizagem centrados no aluno, designados como “métodos ativos”, fazem parte do ideário da Escola Nova. Esse não é o único aspecto do escolanovismo que ressurgiu nas reformas educacionais atuais. Campos; Shiroma (2002, p.489) destacam que há uma série de aspectos do escolanovismo que ressurgiram nas reformas educacionais a partir da década de 1990: “[...] a centralidade concedida aos processos de aprendizagem, à aquisição do conhecimento como uma atividade auto-regulada e decorrente da imersão em situações de experiências, à revitalização de idéias que privilegiam formações de natureza prática.” O movimento da Escola Nova, segundo Saviani (2005a, p.50) ganhou corpo no Brasil a partir de 1930. “A Associação Brasileira de Educação, ABE, foi fundada em 1924 e, num certo sentido, aglutinou os educadores novos, os pioneiros da educação nova, que vão depois lançar seu manifesto, em 1932, e vão travar em seguida uma polêmica com os católicos em torno do capítulo da educação da Constituição de 1934. Esse momento, 1924, com a criação da ABE, 1927, com a I Conferência Nacional de Educação, 1932, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros, é marco da ascendência escolanovista no Brasil, movimento este que atingiu o seu auge por volta de 1960, quando, em seguida, entra em refluxo, em função de uma nova tendência da política educacional, que a gente poderia chamar de ‘os meios de comunicação de massa’ e ‘as tecnologias de ensino’.”

³⁰ Data da Revolução dos Cravos que interrompeu o longo período do regime ditatorial português. No decorrer deste estudo, teceremos maiores comentários sobre este período.

internas, decorrentes da redefinição das margens de autonomia do Estado nacional advindas das inúmeras consequências impostas pelos valores e orientações neoliberais. O autor (2000, p. 21) considera que a década de 1990, período de reforma educativa, trouxe a presença de valores gestionários (responsabilização, avaliação, otimização, racionalização, inovação, eficácia e qualidade, entre outros). Das linhas programáticas governamentais traçadas pelo governo português, Afonso (2000, p. 28) destaca, na educação e na formação, as seguintes: maior participação das diversas forças e dos parceiros sociais nas decisões e na execução das políticas educativas, por meio de processos de co-responsabilização social no funcionamento do sistema educativo; o Estado deverá assumir um papel estratégico insubstituível por meio da sua quota-parte no investimento, regulação e orientação, além de criar condições para o empenhamento de todos na prioridade da educação e da formação. Dito de outra forma, apela-se para as parcerias com distintos agentes educativos de maneira semelhante às análises feitas por Shiroma; Evangelista (2003a) sobre as políticas de formação docente brasileiras.

A Educação de Infância portuguesa inclui-se neste cenário. A presença da lógica neoliberal é enfatizada por Vilarinho (2000) ao ressaltar a existência, desde a década de 1970, da forte influência da ideologia desenvolvimentista da educação e da modernização, do princípio da igualdade em educação, veiculados pelas organizações multilaterais³¹ e que são incorporados no discurso político expresso pela democratização do ensino e a promoção da igualdade de oportunidades educativas.

Nesse contexto, tendências na formação dos professores vêm se formando tanto no Brasil quanto em Portugal e trazem alguns destaques, em especial, a secundarização do conhecimento, a predominância da epistemologia da prática, o desenvolvimento das competências (ARCE, 2000, 2001; CAMPOS R., 2002; DUARTE, 2001a, 2003b; FACCI, 2004; LIBANEO; PIMENTA, 1999; MORAES, 2001, 2003, 2004a, 2004b; SHIROMA, 2003a; 2003b SHIROMA; EVANGELISTA, 2003a; 2003b; 2004; TORRIGLIA, 2004). Esses pesquisadores, entre outros, conforme afirmamos anteriormente, vêm indicando tanto a influência das políticas neoliberais quanto do pensamento pós-moderno nas respectivas tendências de formação dos professores.

Portanto, a perspectiva pragmática, cujo foco é a racionalidade instrumental, faz parte do conjunto das medidas adotadas nas esferas políticas educacionais nacionais nas

³¹ A Organização de Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE), *European Free Trade Association* – Associação de Comércio Europeu (EFTA), a Unesco, a FORD e o BM.

últimas décadas nos dois países, as quais se inserem nas reformas educacionais vivenciadas na América Latina, como também na Europa, e estão em sintonia com a implementação de uma política educacional de caráter global influenciada pelos organismos multilaterais. Pesquisadores vêm alertando para o fato de que esse não é um empreendimento isolado, pois “[...] as reformas educacionais atuais conservam e expressam, em que pesem as particularidades dos contextos sociais em que ocorrem, significativas convergências, o que lhes dá um caráter global.” (CAMPOS R., 2002, p. 1).

Essas circunstâncias colocam fortes desafios à questão das condições e possibilidades da formação das educadoras de infância e professoras de Educação Infantil. Pergunta-se: o acervo de conhecimentos sobre a formação dessas profissionais apresenta alternativas próprias? Que compreensão de conhecimento sustenta as concepções da formação dessas profissionais na produção científica portuguesa e brasileira? Qual é o conhecimento necessário para o trabalho das educadoras de infância e professoras de Educação Infantil indicado nessa produção científica? Enfim, como está sendo proposta, por intelectuais portugueses e brasileiros que produzem sobre o tema, a formação das educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil?

São questões relevantes para serem investigadas, porque conforme comentamos anteriormente, elas se articulam à produção portuguesa sobre o tema e estão presentes na produção brasileira.

A hipótese que sugerimos interroga a tendência do pragmatismo nas concepções de formação das educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil em produções científicas portuguesa e brasileira, pautada na epistemologia da prática que tem no construtivismo suas raízes. Trata-se de explicitar as concepções de formação dessas profissionais tal como apresentadas nessas produções científicas sobre o tema.

A exposição deste estudo está organizada em quatro capítulos. O primeiro – **Pressupostos onto-metodológicos: considerações** –, baseado em Georg Lukács, que compreende os complexos aspectos da totalidade social em seu processo histórico. O destaque, neste capítulo, é a importância do método na investigação, especialmente os aspectos da ontologia do ser social, sobretudo o movimento de contradição entre o singular, o particular e o universal, elementos desse complexo de complexos que permitirão a aproximação das tendências do fenômeno que se explicitam no campo da literatura especializada.

No segundo capítulo – **Concepções de formação do ser humano centradas no cotidiano ou no não-cotidiano** –, a argumentação é sobre a formação do ser humano, um contraponto entre a formação centrada no cotidiano daquela centrada no não-cotidiano, procurando discutir as suas implicações. Essa questão é abordada a partir da teoria de Heller (1991, 2004), com análises sobre os processos de formação do indivíduo e a estrutura das formas de pensamento, sentimento e ação na vida cotidiana.

Com objetivo de trazermos reflexões para o objeto de estudo a partir de análises do passado, o terceiro capítulo – **Considerações sobre a formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de Educação Infantil no Brasil** – prioriza a compreensão das mediações sociais que foram constituindo essa profissão que surge da burguesia imbuída do espírito filantrópico e assistencial, tornando-se, em sua extensão, uma trajetória ocupacional da mulher, que passa de educadora do lar para educadora profissional. A constatação desse percurso profissional contribuiu para explorarmos e desdobrarmos as possibilidades que foram se delineando.

As produções científicas sobre o tema, do período de 1995 a 2006, são analisadas no quarto capítulo – **Concepções de formação das educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil na produção científica**. Apresentamos aquilo que os intelectuais portugueses e brasileiros dizem sobre concepções de formação para as educadoras de infância e professoras de Educação Infantil, evidenciando os diferentes conceitos que expressam, na sua maioria, uma mesma matriz epistemológica.

As **Considerações finais** trazem uma síntese do trabalho, considerando a relação entre os conceitos presentes nas propostas de formação para as educadoras de infância e as professoras de Educação Infantil e o cotidiano em si, sinalizando as possíveis implicações para a educação das crianças de 0 a 6 anos nos dois países, como também apontando questões para pesquisas.

2 PRESSUPOSTOS ONTO-METODOLÓGICOS: CONSIDERAÇÕES

O que eu acho é que nós nunca vivemos tanto na caverna do Platão como hoje. Porque as próprias imagens que nos mostram da realidade, de tal maneira, substituem a realidade. Nós estamos no mundo a que chamamos mundo audiovisual. Nós estamos repetidamente a repetir a situação das pessoas aprisionadas ou atadas na caverna do Platão, olhando em frente, vendo sombras e acreditando que estas sombras são realidade.

José Saramago (2001)

Pesquisas educacionais, entre elas, de Duarte (2001a, 2003b), Moraes (2001, 2003, 2004a, 2004b, 2007) e Warde (2002), constataam o grande contingente de pesquisadores no campo da Educação cada vez mais seduzidos à manipulação do empírico e à construção de teorias que se justificam por sua utilidade instrumental.

Contrapondo-se a esse espírito do tempo, sobretudo à tendência de um empobrecimento teórico nas pesquisas na área da Educação, “[...] com gravíssimas implicações políticas, éticas, além, naturalmente, das epistemológicas” (MORAES, 2007, p.2), faz-se necessária uma atitude indispensável por parte do pesquisador, a de crítica às evidências, sua compreensão do necessário embate entre teoria e empiria no processo de produção do conhecimento, sua crítica à noção de que a teoria é independente da realidade ou de que a empiria, por si mesma, revela espontaneamente sua significação. Nesse sentido, Moraes (2007, p.1-2) esclarece, a partir da célebre afirmação “a teoria tem consequências”, do historiador inglês E. P. Thompson (1979), que no campo educacional a teoria:

[...] pode contribuir para desnudar a lógica do discurso que, ao mesmo tempo em que afirma a sua centralidade, elabora a pragmática construção de um novo vocabulário que ressignifica conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os paradigmas do realismo empírico que referenciam as pesquisas, reformas, planos e propostas para a educação brasileira e latino-americana, para mencionar as que nos tocam de imediato.

Tais constatações evidenciam a importância do método na investigação.

Nessa perspectiva, buscamos uma fundamentação ontológica para o conhecimento que, contrapondo-se à predominância pragmática hegemônica, permita uma aproximação sempre crescente à complexidade do fenômeno em estudo: concepções de formação das educadoras de infância e professoras de Educação Infantil. Um conhecimento que possa apreender a complexidade social que determina o fenômeno e que, portanto, está além dele. Dito de outra forma, que considere a discussão sobre as concepções de formação dessas profissionais nas transformações sociais produzidas na história. Tais transformações não são lineares, mas decorrentes de leis sociais objetivas presentes na realidade material do trabalho e nas relações sociais.

Essa abordagem, que pretende buscar os nexos causais do fenômeno em estudo a partir das determinações da sua existência, será feita por meio do método que evidencia a primazia da ontologia³² do ser social. Para isso, recorreremos a autores clássicos e atuais, em particular Lukács, que, baseando-se fundamentalmente em Marx, elabora uma ontologia do ser social, na qual os processos sociais são analisados com uma base científica e filosófica que permite a compreensão dos seus complexos e contraditórios movimentos.

A ontologia preconizada por Lukács concebe o ser social como uma interação de complexos heterogêneos, em perpétuo movimento e devir, caracterizando-se por uma mistura de continuidade e descontinuidade, que produz incessantemente a produção, reprodução e/ou transformação da existência. Um percurso complexo, cujo conhecimento vai do abstrato ao concreto sem determinismos preestabelecidos, justamente por se tratar de uma ontologia dinâmica e histórica que elimina a possibilidade de métodos como conjunto a priori de regras, às quais a investigação deveria se adequar, como fazem, por exemplo, idealistas e positivistas. Para Lukács (1979, p. 38-40), o fenômeno é compreendido:

1. primeiro, afirmando-se a anterioridade ontológica da realidade em relação ao conhecimento – o caminho necessário que leva dos “elementos” obtidos pela abstração em direção ao conhecimento da totalidade concreta – como um movimento do pensamento, e não da realidade em si mesma. Em outras palavras, ser e conhecer não são uma mesma coisa, e o ser tem prioridade e anterioridade ontológica sobre o conhecer;

³² Todo conhecimento está vinculado a uma ontologia, modo de ser, uma forma de compreender o ser. Neste estudo, a referência é a ontologia do ser social.

2. segundo, que a relação entre os “elementos” e a “totalidade” não pode ser reduzida a uma relação entre o simples e o composto. Cada “elemento” é sempre um complexo com propriedades concretas e específicas, de várias relações, que ao mesmo tempo não nega seu caráter de parte.

Lukács afirma o trabalho como categoria fundante do ser social e enfatiza que é mediante o agir humano sobre a natureza que o ser humano se objetiva, ou seja, ao mesmo tempo em que produz, reproduz e/ou transforma sua existência. O trabalho difere da atividade dos animais, pois [...] a essência do trabalho humano está no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produtos da auto-criatividade do homem.” (LUKÁCS, 1984, p. 13). Lukács afirma, dessa forma, que é pelo trabalho, pela produção dos meios de satisfação das necessidades humanas, uma atividade eminentemente intencional, que os seres humanos se diferenciam dos animais e, portanto, afirma, os homens se humanizam pelo trabalho. Somente por meio do trabalho, aquilo que era primeiramente percebido se torna conhecido. Logo, o trabalho como categoria central define o ser ontológico e, por ser central, carrega as demais categorias consigo: a linguagem, a sociabilidade, a liberdade, a causalidade, a teleologia, entre outras, que surgem do trabalho, de forma simultânea, e não sequencial. Com relação à prioridade ontológica de uma categoria, nesse caso o trabalho, vale lembrar a explicação de Lukács que assinala que uma categoria tem prioridade ontológica sobre as demais, quando [...] a primeira pode existir sem a segunda, enquanto o inverso é ontologicamente impossível.” (LUKÁCS, 1979, p. 40). Um entendimento semelhante à tese central de todo materialismo, afirma o autor, segundo o qual “[...] o ser tem prioridade ontológica com relação à consciência” (LUKÁCS, 1979, p. 40), ou seja, pode haver um ser sem consciência, mas não consciência sem um ser. O autor, baseando-se em Marx, sintetiza estas idéias, afirmando que:

Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência; nesse trecho, o mundo das formas de consciência e seus conteúdos não é visto como um produto direto da estrutura econômica, mas da totalidade do ser social. A determinação da consciência pelo ser social, portanto, é entendida em seu sentido mais geral. (LUKÁCS, 1979, p. 41).

Nesse processo de produção, reprodução e/ou transformação da existência, de continuidade do ser social, um traço constituinte fundamental é o da tensão entre a subjetividade e a objetividade, um movimento dialético entre sujeito e objeto que se

efetiva com a transformação dos objetos naturais em sociais, um processo constituído de objetivacões cada vez mais complexas, de relações inter-humanas cada vez mais articuladas. Isso significa que não há uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. Com isso, Lukács enfatiza que o ser social pressupõe a presença do ser da natureza inorgânica e orgânica no ser social; portanto, não são naturezas que se excluem. Nas palavras do autor: “[...] um ser só pode surgir e se desenvolver sobre a base de um ser orgânico e [...] esse último pode fazer o mesmo apenas sobre a base do ser inorgânico.” (LUKÁCS, 1978, p. 3). No novo ser, no entanto, surgem novas categorias que operam sobre as categorias gerais em uma relação de superação-continuidade, isto é, ao mesmo tempo em que o ser social supera os limites postos pelos seres anteriores, superando-os, não elimina as suas determinações.

Os objetos naturais existem objetivamente, independentemente da consciência dos seres humanos, e somente por meio de um reflexo correto, com o trabalho, são postos em movimento, convertidos em coisas úteis: essa conversão é um processo teleológico, um processo que põe finalidades. Assim, quando focalizamos o objeto, é preciso entender que ele tem um mecanismo em funcionamento que existe independente da possibilidade de eu conhecê-lo ou não, de forma completa ou parcial. A maneira de compreender o objeto é apreender os nexos causais que lhe dão inteligibilidade. Isso significa que o objeto do conhecimento não é o construído, mas o real e a sua compreensão, além de ser uma apropriação intelectual, é atividade prática/trabalho humano ao longo da história, tornando o objeto compreensível. Em síntese, é no trabalho, a forma, por excelência de encontro entre o sujeito e o objeto, que se põe a possibilidade do conhecimento que, do ponto de vista ontológico, significa a efetivação da prévia ideação, a apreensão correta do objeto ou, de acordo com Lessa (p. 37): o planejamento que antecede e dirige a ação. Karl Marx (1974, p. 211-212) já afirmava no capítulo V de **O capital**:

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho, aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Dessa forma, o pôr teleológico, atribuição exclusiva da espécie humana, é caracterizado pela sociabilidade e pela história:

1. é social porque é resultado exclusivo da ação e pensamento dos seres humanos como indivíduos e como gênero humano³³;
2. é histórico porque se efetiva ao longo do seu processo de desenvolvimento concreto, como complexo de determinações que constituem seus elementos de continuidade.

É sobre a base de um conhecimento correto das propriedades reais das coisas e processos que a posição teleológica do trabalho cumpre a sua função transformadora. Portanto, a teleologia supõe o conhecimento e a causalidade, porque o “pôr finalidades” exige conhecimento das causalidades, dos meios para conseguir realizar a ação, significando que: 1) as coisas existem no interior de relações causais, ou seja, nas relações com a totalidade do ser; 2) o trabalho na sociedade humana caracteriza-se pela posição teleológica, por um pôr uma finalidade. Com isso, Lukács enfatiza que as ações dos indivíduos singulares são capazes de influir na sociedade e, no limite, no destino do gênero humano, e que a objetivação é o momento concreto desse processo.

A ciência é um dos mais importantes exemplos dessa objetivação. De acordo com Moraes (2000, p. 26), os objetos de conhecimento são estruturas irredutíveis, opostos às suas formas fenomênicas, o que significa a necessidade da investigação científica no processo do conhecimento para desvelar a aparência do fenômeno, ir à sua essência. Recordando Marx (1974, p. 939) em sua afirmação: “Toda a ciência seria supérflua se a aparência das coisas e sua essência coincidissem diretamente”, essência e aparência se constituem como formas indissolúveis de um mesmo complexo social e histórico, pois são produzidas pelas mesmas necessidades sociais. A diferença entre ambas reside na separação entre o real e as formas pelas quais ele é conhecido, ou seja, entre o processo ontológico do ser e o processo metodologicamente necessário de sua compreensão (MORAES, 2000).

Cabe aqui recordar as indicações metodológicas de Marx (1977a) num texto sobre o método. No processo de investigação, abarcamos a totalidade imediatamente dada ou os complexos parciais de que é composta essa totalidade. Seu conhecimento assim imediato possibilita somente impressões sobre ela. Ou seja, o pesquisador não

³³ Gênero humano, para Lukács (1978), é o critério de referência do desenvolvimento humano que inclui a síntese do desenvolvimento da personalidade do indivíduo particular, situado historicamente, e do desenvolvimento da humanidade como um todo.

encontra o todo ordenado, mas elementos vazios. É necessário delimitar estes elementos, indicar o que eles dizem, sua estrutura, a que correspondem: desenvolver os conceitos chegando a algumas noções gerais, porém abstratas. É construir o objeto científico no âmbito do particular ou do geral, mas nunca como objeto isolado, separado daquilo que lhe dá significado, a totalidade social, que é o conjunto de relações onde ele se situa em um tempo e espaço determinados, e que constitui sua particularidade histórica. Nas palavras de Lukács (1979, p.75):

[...] todo fato deve ser visto como parte de um complexo dinâmico em interação com outros complexos, como algo que é determinado – interna e externamente – por múltiplas leis. A ontologia marxiana do ser social funda-se nessa unidade materialista dialética (contraditória) de lei e fato (incluídas naturalmente as relações e as conexões).

Com relação às abstrações no conhecimento da realidade, elas só se produzem onde existe o concreto mais desenvolvido, o qual permite que uma categoria seja apreendida por algum pensamento. Mesmo havendo a possibilidade de categorias mais simples terem antecedido historicamente categorias mais complexas, é somente quando o mais concreto se desenvolveu que a categoria mais simples encontra seu desenvolvimento. É a não-linearidade do desenvolvimento histórico que permite que categorias mais concretas estejam presentes e desenvolvidas em estágios menos complexos do desenvolvimento histórico. Essa perspectiva do concreto mais desenvolvido traz o significado de que o conhecimento, para Marx e Lukács, é *post festum*: “[...] a anatomia do homem fornece a chave para compreender a anatomia do macaco.” (MARX, 1978). Isso significa, no âmbito da pesquisa, que se deve partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado, para então analisar sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retornar ao ponto de partida (fase mais evoluída) iluminado pela análise histórica. Um processo complexo no qual o novo só pode ser vislumbrado a partir do velho, numa reação de contradição. Um nega o outro, e nessa negação tanto ocorre ruptura quanto continuidade. Nesse sentido, afirma Moraes (2000, p. 22), a contradição, como uma categoria interpretativa do real, que perpassa todas as formas do ser social, “[...] é um motor temporal, isto é, as relações contraditórias não existem como fatos dados no mundo, mas são produzidas. A história é, justamente, o movimento de produção e de superação das contradições.”

É o processo histórico que transforma o ser em-si em ser para-si, com a tendência de superação das formas e conteúdos naturais para sociais mais puros, mais específicos. Portanto, a natureza orgânica e inorgânica, sem jamais desaparecer, passa

por processos de objetivação que lhe fornecem forma e conteúdo puramente sociais, resultado de objetivações de prévias ideações que surgem e se desenvolvem.

É esse, ainda, o ponto de partida, conceitos que, com o exercício crítico, teórico e prático, se expõem à ruptura com a qual se apreende o concreto (determinado) como “[...] formas de existir, determinações da existência.” (LUKÁCS, 1978, p. 2-3). Esse é, também, o momento em que se estreita e se aprofunda o diálogo, já iniciado, entre conceito e evidência. Um diálogo, como diz Thompson (1981, p. 49), conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, de outro, que, por sua vez, pode exigir a interrogação das evidências existentes, mas de novas maneiras, ou uma renovada pesquisa para confirmar ou rejeitar as novas noções ou conceitos. É o momento de interrogar “os silêncios reais, através do diálogo do conhecimento”. Aqui, os fatos não aparecem como antes, um todo caótico organizado cronologicamente, mas já é possível verificar outras formas de relação entre eles. Ocorre um processo de decomposição dos elementos constituintes da totalidade dada, existente em si, estruturando-se pelo processo de abstração a compreensão destes elementos como “[...] complexos processuais do ser, porém de constituição mais simples e, portanto, mais fácil de apreender conceptualmente, em comparação com a dos complexos totais dos quais são elementos.” (LUKÁCS, 1979, p. 38-39). Até essa fase, não há propriamente ciência, mas um processo de classificação e organização de um conjunto de elementos.

Sobre o caminho de volta, verdadeiro caminho da ciência, afirma Marx, há uma colaboração permanente entre os modos de pensamento históricos e aqueles que revelam leis e tendências abstratas e sistematizantes. Aqui, a unidade entre os métodos histórico e lógico possui um caráter dialético, se assenta na complementaridade (não na identidade) entre os dois momentos do método. O reencontro com o ponto de partida se dá com ele concretizado, com o conjunto de suas determinações e relações. Nesse processo de volta, as abstrações vão perdendo seu caráter abstrato e ganhando complexidade, concretização.

O concreto, afirma Marx (1977a, p.218-219), “[...] é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado e não um ponto de partida [...]”. Dito de outra maneira:

Tão-só uma ininterrupta e vigilante crítica ontológica de tudo o que é reconhecido como fato ou conexão, como processo ou lei, é que pode reconstituir no pensamento, quando chegamos a esse ponto, a verdadeira inteligibilidade dos fenômenos. (LUKÁCS, 1979, p. 39).

A crítica ontológica significa desvendar, desnudar os complexos que compõem a realidade, demonstrando que o rigor da construção do conhecimento não é assegurado pela retórica, mas pelo quanto ela se aproxima do real. Quanto mais próxima estiver da expressão do real, mais se acerca das determinações da existência. Assim, é necessário buscar as determinações presentes no fenômeno tendo em vista uma compreensão de totalidade, uma vez que o objeto de pesquisa é relacional, é determinado, é jogo de relações com o todo, e não causalidade mecânica. Não se encerra em si mesmo. Quanto maior a compreensão da complexidade desse jogo de relações, maior o rigor. Vale lembrar que, segundo Lukács (1978), quanto maior for o conhecimento dos nexos causais (causas e efeitos), maior a liberdade de escolha de meios e fins.

Em síntese, trata-se do movimento lógico/metodológico da singularidade–particularidade–universalidade. Esse processo nos coloca diante da lógica da particularidade, expressão de mediações sobre o fenômeno que, de acordo com Moraes (2000, p. 35), “[...] é o itinerário complexo que vai da abstração ao concreto”, configurando-se “[...] como instrumento de determinação do universal.” A singularidade passa a ser rica em determinações “[...] quando ela é o anel conclusivo de uma cadeia de conhecimento que conduz das leis das descobertas, da universalidade concreta, à singularidade como fim do processo do pensamento.” (MORAES, 2000, p. 36). A autora considera que a importância da lógica da particularidade é que:

[...] a particularidade, dessa forma, não se traduz em uma faixa de ligação amorfa e inarticulada entre o universal e o singular. Como campo de mediações, instrumento da concreção, ela representa, com relação ao singular, uma universalidade relativa e, com relação ao universal, uma singularidade relativa. Dado o caráter histórico do real, essa relatividade posicional não deve ser concebida como algo estático, mas como um processo dinâmico e contraditório. (MORAES, 2000, p. 38-39).

Esse processo implica a unidade dialética entre sujeito e objeto que fazem parte do mesmo complexo social. Sujeito e objeto são distintos, porém são unidade por meio dos nexos causais. O distanciamento em relação ao objeto é necessário para a apreensão dos nexos causais, complexo de complexos que compõem a totalidade, mantendo-se a clareza, que:

Nessa perspectiva é impossível conceber-se uma totalidade fechada, uma síntese acabada, pois o processo nunca pode ser concluído precisamente porque a realidade é infinita. A totalidade vive e realiza-se nas e pelas contradições que a instituem e seu caráter inacabado está inscrito no próprio real objetivo, definindo os seres humanos e suas relações. (MORAES, 2000, p. 23).

Assim, o conhecimento pode ser mais ou menos aproximado ao real, um espelhamento mais ou menos adequado. Sua finalidade é apreender as múltiplas determinações do fenômeno que se situam para além dele. Quanto mais próximo for nosso entendimento, melhores serão as chances de efetivação do pôr na práxis humana. Também nesse sentido, Lessa (2007, p.62) considera que:

Na verdade todo trabalho contém em si uma ação sobre o conhecido e um salto para o desconhecido. Todo ato de trabalho se apóia em um conhecimento já obtido do ser-precisamente-assim existente e ao mesmo tempo questiona e amplia esse mesmo conhecimento. Nesse sentido, para Lukács, o trabalho é também um permanente salto sobre o desconhecido para incorporá-lo ao conhecido, um contínuo processo de aproximação gnosiológico com o real – e jamais poderia se realizar se exigisse um conhecimento absoluto do existente.

Nesse processo, diante das evidências, é fundamental a crítica do pesquisador à idéia de que a teoria seja independente da realidade ou de que a empiria, por si mesma, expressa significação.

Em síntese, na medida em que partilhamos das concepções ontológicas e gnosiológicas acima referidas, contrapomo-nos à predominância da tendência pragmática nas pesquisas educacionais. A perspectiva onto-metodológica pressupõe uma realidade dada, independente da reflexão, que pode ser captada pelo agir humano, ação humana que coloca finalidades, ou seja, guiada por um objetivo que se procura atingir. A ação de antecipar mentalmente aquilo que será realizado evidencia que “[...] a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa.” (SAVIANI, 2005b, p. 107). Portanto, como assinalamos, a gênese do ser social situa-se em sua ação de intercâmbio orgânico com a natureza, criando, mediante o trabalho, sua própria condição de humanidade. Isso significa a prioridade ontológica do real em relação ao processo de conhecimento (o epistemológico), um complexo processo denominado por Lukács (1979) de ontologia do ser social como esfera de ser distinta e articulada à natureza. Sendo o mundo um complexo estruturado, a práxis humana não pode se limitar ao ser imediato, empírico. Nesse sentido, ressalta-se que o ser humano só poderá alcançar sua humanidade se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e idéias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem.

2.1 Metodologia comparativa

A partir dos pressupostos ontológicos e gnosiológicos anteriormente apresentados, buscaremos contribuir para as discussões sobre a metodologia comparativa, necessária na presente pesquisa sobre formação docente em dois países. Nosso objetivo na comparação é explicitar tendências relacionadas às concepções de formação das educadoras de infância e professoras de Educação Infantil que se apresentam nas produções científicas sobre esse tema em Portugal e no Brasil no período de 1995–2006.

Buscaremos as contribuições de Moraes (1993a; 1993b), Franco (2000) e Torriglia (2004) para realizarmos a comparação entre dois contextos particulares, assim como definir critérios e procedimentos metodológicos adequados para efetivarmos as análises.

Nossos questionamentos em relação ao estudo comparado desse objeto de estudo são os seguintes: a partir de quais elementos podem ser feitas as comparações entre as concepções de formação das educadoras de infância e professoras de Educação Infantil na produção científica sobre o tema nos dois países? Como realizar o estudo comparado por meio da articulação entre contextos históricos específicos?

Moraes (1993a) alerta, com relação ao estudo comparado, sobre a necessidade de superação das abordagens positivistas presentes tanto na versão pós-estruturalista quanto na neopragmática. Trata-se, tanto por um lado, de não se limitar em amplas narrativas generalizando processos ocorridos nos dois países ou em apenas um deles, quanto, por outro lado, não se prender a descrições isoladas das concepções de formação de cada um.

Cada país expressa particularidades distintas sob a regência da mesma lógica capitalista, conforme afirma Moraes (1993a, p.2):

Se as relações sociais capitalistas constituem-se em agente unificador da história e, portanto, o capital possui um caráter universalizante, não se pode esquecer o fato de que não existe apenas uma única lógica de objetivação do desenvolvimento capitalista que transcenda todas as particularidades. A centralidade da categoria "mediação", nesse caso, revela-se em toda a sua importância: o processo de mediações não cancela as diferenças. Indica, todavia, que a diferença é uma categoria relacional, que refere para além de si mesma.

Isso significa garantir a especificidade local do fenômeno e tratá-lo dentro das complexas relações sociais – no campo da particularidade, campo das mediações – que

o constituem em um mundo cultural e economicamente globalizado; explicitar os elementos específicos das concepções de formação das educadoras de infância e professoras de Educação Infantil no contexto de cada país, por meio dos processos sociais específicos, ou seja, das mediações históricas que o constituem em um tempo e espaço determinados, como indicam Marx e Lukács.

Portanto, o tempo e o espaço são elementos essenciais nas análises, nos instigam a não tomarmos nosso objeto de estudo como uma singularidade, mas na sua gênese significando que, ao mesmo tempo em que as concepções de formação docente em análise superam os limites expressos pelas concepções anteriores, não eliminam as suas determinações, embora nosso período de pesquisa seja a partir da década de 1990; também nos direciona a aspectos de nível nacional, principalmente aqueles legais que explicitam as políticas do Estado para a área nos dois países, Portugal e Brasil.

Desse modo, o conceito de mediação numa totalidade social articulada é tomado como perspectiva de análise que inclui na investigação, os nexos causais que determinam o fenômeno, ou, em outras palavras, o campo da particularidade. Franco (2000, p.219) reafirma essa idéia:

A mediação é o campo da particularidade, do conhecimento dos objetos singulares à luz dos conceitos mais gerais ou universais, passando pelo tempo e o espaço onde ocorrem. A mediação é o campo da historicidade do objeto, do conhecimento dos processos sociais que o produzem sob ação de sujeitos sociais, é o campo da história (LUKÁCS, 1968; CHASIN, 1982; FRANCO, 1991).

Torriglia (2004, p.32) contribui com essas discussões sobre a metodologia comparativa considerando-a como “[...] a possibilidade de proporcionar um conhecimento específico de cada fenômeno singular, como campo possível de regularidades, semelhanças e diferenças”. A autora alerta que não interessa a classificação de pontos em comum entre um país e outro, mas como algumas determinações vão tecendo e concretizando o fenômeno em questão. Também considera que a articulação pode parecer um processo de análise posterior à construção das histórias particulares, no entanto, considera que:

[...] o processo de relações dos fenômenos se vai construindo ao longo do estudo entre ambas. Primeiramente, inserido em amplas abstrações, depois, iniciando um novo momento em que emergem as particularidades das duas histórias – a articulação em função do articulável, favorecendo a compreensão não de uma história diferente, mas a compreensão dos mesmos fenômenos empíricos enriquecidos pelo movimento da articulação. (TORRIGLIA, 2004, p. 34).

Portanto, é no contexto das relações sociais capitalistas que o objeto deste estudo é focalizado, sem perder de vista as particularidades históricas de cada país onde desenvolvemos a pesquisa, Portugal e Brasil, com destaque para a categoria particularidade, campo de mediações. Pretendemos compreender as concepções de formação das educadoras de infância e professoras de Educação Infantil, expressas por intelectuais portugueses e brasileiros, nas suas relações com a sociedade onde se realizam, portanto, tendo a história como base, significando compreendê-las como campo de particularidade no qual a mediação é categoria prioritária, conforme apresentamos anteriormente.

O que se vai comparar, nesta pesquisa, são as concepções de professoras de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Concordamos com Arce (2001a, p.181) que essa profissional é quem:

[...] ensina, que deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), tenha precisão, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido.

Essa definição está intensamente articulada a duas outras: primeiro, a infância e a criança têm caráter histórico e determinações sociais, ou seja, não existem em-si, descoladas do mundo social; segundo, o trabalho docente se efetiva quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano (sua humanização). Portanto, essa essência humana é dependente da atividade histórica dos seres humanos, ou seja, não está dada no indivíduo singular, mas no gênero humano. Dito de outra forma, os objetos de estudo não devem ser vistos isoladamente, separados do que lhes dá significado, a complexa totalidade social da qual fazem parte.

Nesse sentido, valorizamos a necessidade de o professor entender a criança, com o alerta da não-centralização no subjetivismo, seja em termos pedagógicos, seja psicológicos ou epistemológicos; também valorizamos a consideração da interação entre a criança e outros seres humanos como um importante componente do processo educativo, desde que os seguintes pressupostos estejam presentes, conforme aponta Arce (2004a): a valorização da transmissão de experiência e de conhecimento; o valor do adulto nesse processo, especialmente o professor; a idéia de interação com a cultura universal do gênero humano que vem sendo produzida ao longo do processo histórico.

O conhecimento dos nexos causais entre as categorias em seu contexto, que foram eleitas em relação ao fenômeno em estudo, buscamos compreender a dinâmica

interna das concepções de formação, sua articulação com outros processos sociais macro ou micro-históricos. Portanto, retomando a célebre afirmação de Marx de que “as categorias são formas de ser, determinações da existência”, trata-se de organizar o raciocínio para a análise do objeto de estudo, caracterizando instrumentos conceituais que permitam chegar a conceitos historicamente produzidos na esfera científica. Nesse sentido, destacamos a seguinte afirmação de Moraes (1993b, p.7, grifo no original): “[...] o que organiza e determina nossa relação com o passado é a lógica do objeto histórico, o processo efetivado pela própria realidade, e **não** a intensidade ou a autenticidade da experiência do historiador”. Essa afirmação não exclui o trabalho e a intervenção do sujeito nas relações sociais, as quais não são externas a ele.

Associando a metodologia da comparação à perspectiva histórica, definimos três esferas analíticas: 1) concepções de formação das educadoras de infância e professoras de Educação Infantil no contexto da sociedade regida pela lógica capitalista, respectivamente, em Portugal e no Brasil; 2) elementos de configuração das concepções de formação das educadoras de infância e professoras de Educação Infantil na produção científica nos dois países; 3) concepções de formação para essas profissionais, presentes nas produções científicas sobre o tema em Portugal e no Brasil.

O recorte lógico efetuado é o de considerar o referido fenômeno na presente investigação, a concepção de formação de educadoras de infância e de professoras de Educação Infantil na produção científica, em Portugal e no Brasil, como singularidade. Esta singularidade encontrará sentido no campo da particularidade, das mediações, representada pela questão das concepções de formação para essas profissionais, ou seja, espaço e tempo nos quais determinadas articulações expressam um modo de produção social cujas determinações são regidas pela lógica capitalista, a universalidade. A tradução do movimento desta pesquisa pretende percorrer estes três elementos: singularidade, particularidade e universalidade, o que, reafirmando o exposto anterior, do ponto de vista da dialética, significa conhecer o ser real que, segundo Moraes (1993b, p.3):

[...] se configura como uma oscilação permanente entre as partes e o todo, entre o abstrato e o concreto, entre o singular e o universal [...] relações que o campo da particularidade permite explicitar em toda a sua amplitude, na medida em que é a expressão lógica das categorias de mediação entre um pólo e outro”.

2.2 Delimitação do objeto de estudo

Com a definição dos pressupostos teóricos, selecionamos as fontes a serem analisadas. Inicialmente, realizamos um levantamento das produções científicas brasileiras sobre a formação das professoras de Educação Infantil³⁴ referente ao período de 1983–2006 que revelou ser um tema intensamente pesquisado³⁵. O mesmo ocorre com as pesquisas sobre Educação Infantil em geral, conforme constata Rocha (1999) e Strenzel (2000), que interpretam tal crescimento como uma resposta à expansão do atendimento à criança de 0 a 6 anos e à redefinição da função social das instituições de Educação Infantil. Nesse levantamento bibliográfico nacional exaustivo e rigoroso que realizamos, referente a vinte e quatro anos de produção científica sobre a formação dessas profissionais de Educação Infantil no Brasil, foram identificadas 374 delas: 42 teses, 214 dissertações, quatro livros, quatro coletâneas sobre Educação Infantil de ampla circulação nacional, 44 trabalhos completos nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisas em Educação (Anped)³⁶ no Grupo de Trabalho da Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT7-0a6), 41 artigos em coletâneas na área da Educação, de ampla circulação nacional e 25 artigos em sete periódicos nacionais. Na década de 1980, 13 trabalhos sobre o tema (oito dissertações, não identificadas teses sobre o tema nessa década, além de cinco artigos em periódicos nacionais). Na década de 1990, 113 trabalhos sobre o tema (seis teses, 43 dissertações, dois livros, 1 coletânea sobre Educação Infantil, 27 trabalhos completos nas Reuniões Anuais da Anped/GT7-0a6, 18 artigos em coletâneas sobre Educação, de ampla circulação nacional e 16 artigos em periódicos nacionais). Nos anos de 2000–2006, 248 trabalhos (36 teses e 163

³⁴ Refere-se às produções científicas que abordam vários aspectos relacionados a formação das professoras da Educação Infantil: formação inicial, formação continuada, formação geral (formação inicial e continuada, políticas de formação docente, projetos de formação, entre outros) identidade/especificidade profissional/histórias de vida, trabalho docente. Nessas produções, que incluem o período anterior a LDBEN/1996, as professoras de educação infantil receberam inúmeras denominações: pajens, auxiliares de desenvolvimento infantil, educadoras, entre outras.

³⁵ O anexo A desta pesquisa traz a relação da produção científica brasileira sobre profissionais de Educação Infantil referente ao período de 1983–2006 com objetivo de contribuir para futuros estudos sobre o tema.

³⁶ A Anped é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 por alguns Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) que, em 1979, se consolidou como sociedade civil e independente, passando a admitir sócios institucionais (os PPGE) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes dos PPGE). A finalidade da Anped é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Atualmente, 22 Grupos de Trabalho temáticos existem na Anped, articulando pesquisadores interessados em áreas do conhecimento especializado da Educação. São realizadas reuniões anuais da entidade, destacando-se a publicação quadrimestral da **Revista Brasileira de Educação** e os CDs com os resumos e textos completos apresentados em cada evento (Fonte: <http://www.Anped.org.br>).

dissertações, dois livros, três coletâneas sobre Educação Infantil, de ampla circulação nacional, 17 trabalhos completos nas Reuniões Anuais da Anped/GT7-0a6, 23 artigos em coletâneas sobre Educação, de ampla circulação nacional e quatro artigos em periódicos nacionais.)³⁷.

Ainda nesse levantamento, foram identificadas nas 13 produções científicas sobre o tema da década de 1980 (duas sobre formação inicial, duas sobre formação continuada e nove sobre trabalho docente); nas 113 produções científicas da década de 1990 (23 sobre formação inicial, 25 sobre formação continuada, 30 sobre formação geral, 17 sobre identidade/especificidade docentes e 18 sobre trabalho docente); nas 248 produções científicas dos anos de 2000–2006 (50 sobre formação inicial, 43 sobre formação continuada, 53 sobre formação geral, 42 sobre identidade/especificidade docente e 60 sobre trabalho docente)³⁸.

As referências teóricas sobre formação docente dessas produções científicas³⁹ revelam a presença de autores atuais da Pedagogia brasileira e internacional, a estadunidense, canadense e a européia (portugueses, italianos⁴⁰, franceses, ingleses),

³⁷ As teses e dissertações referentes ao período de 1983–1998 foram consultadas em Strenzel (2000) e do período de 1999–2006 por meio de consulta ao banco de teses e dissertações da Capes: <http://www.capes.gov.br>. Para localizar os trabalhos nesse banco de dados, foram utilizados os seguintes descritores: infância, Educação Infantil, criança, crianças, creche, pré-escola. A partir dos títulos das teses e dissertações foram identificados aqueles que se referiam a estudos que tratavam dos profissionais da Educação Infantil. A leitura dos resumos destes trabalhos permitiu identificar quais deles tratavam da formação dos professores; os artigos de periódicos foram localizados no portal do scielo: <http://www.scielo.br> e no banco de dados da biblioteca do CED/UFSC. Estes periódicos se referem àqueles da área da Educação com conceito “A” Qualis, classificados como internacional ou nacional e que mais publicam sobre Educação Infantil: **Educação & Sociedade**, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes); **Cadernos de Pesquisa**, da Fundação Carlos Chagas; **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, do INEP; **Revista Cedes**, da Unicamp; **Revista Perspectiva**, da UFSC; **Revista Pro-Posições**, da Unicamp. A **Revista Ideias**, da FDE, foi incluída por trazer alguns fascículos que focalizam a Educação Infantil. A **Revista Brasileira de Educação**, da Anped; **Educação & Realidade**, da UFRGS, foram consultadas e não trazem artigos sobre o tema em questão; os trabalhos completos das reuniões anuais da Anped/GT7(0a6anos) foram consultados no “CD-ROM 20 anos da Anped (1981–2000)”, complementados com os CD-ROM posteriores (2001–2006). A identificação dos trabalhos nos periódicos e no GT7 (0a6anos) da Anped ocorreu a partir da leitura dos títulos dos artigos e dos trabalhos. Quanto aos livros e artigos de coletâneas, foram identificados nas referências bibliográficas dos trabalhos da Anped e dos artigos dos periódicos que tratam do tema.

³⁸ Para ilustrar esses dados e desse modo, obter um panorama deles, consultar os gráficos 1 e 2, nos apêndices dessa pesquisa.

³⁹ Exceto as teses e dissertações, uma vez que os seus resumos não possibilitam identificar suas referências bibliográficas. No entanto, observamos que a maioria das demais produções científicas são trabalhos decorrentes dessas teses e dissertações.

⁴⁰ A influência italiana ocorre principalmente pela abordagem da Educação Infantil de Reggio Emília que é uma cidade italiana localizada ao nordeste do país. Com relação à influência da abordagem de Reggio Emília no campo da educação infantil brasileira, indicamos a leitura da tese de doutorado de Stemmer (2006), alertando que não se trata de um estudo que focaliza a concepção de formação de professores de Educação Infantil, mas traz elementos que auxiliam a compreender a concepção de formação proposta pela abordagem emiliana.

com destaque para autores estadunidense e, recentemente, portugueses. Evidencia-se aqui a afirmação que fizemos na introdução deste trabalho sobre uma das razões de esta pesquisa incluir as produções científicas portuguesas sobre o tema.

Quanto ao levantamento das produções científicas portuguesas sobre formação de educadoras de infância, a expansão do número dessas publicações se intensifica na década de 1990, e o crescimento do número de publicações sobre a educação de infância, em Portugal, segundo Bairrão et al. (1997) e Vasconcelos (2004; 2005), ocorre na década de 1980, mesmo tendo seu início na década de 1970. Vasconcelos (2004, 2005) realiza um levantamento sobre pesquisas portuguesas em Educação de Infância referente ao período de 1980 a 2003, identificando 94 produções científicas portuguesas nesse tema⁴¹ (doze teses, 18 livros, 41 artigos, 17 relatórios de pesquisa e seis trabalhos de eventos). A partir desse levantamento definimos o conjunto das produções científicas referentes à formação das educadoras de infância, incluindo os anos de 2004-2006⁴², o qual totalizou 41 trabalhos sobre a formação de educadoras de infância do período de 1980 a 2006 (dois da década de 1980, quinze da década de 1990 e 24 de 2000–2006): cinco teses, cinco livros, duas coletâneas sobre Educação de Infância, quatro trabalhos completos em eventos científicos realizados em Portugal, 14 artigos em coletâneas sobre Educação, de ampla circulação nacional e dez artigos em periódicos portugueses que mais publicam sobre educação de infância⁴³.

No levantamento das produções científicas sobre a formação das educadoras de infância⁴⁴ foram identificadas na década de 1980 (uma sobre formação inicial e uma sobre formação geral); na década de 1990 (três sobre formação inicial, quatro sobre formação continuada, sete sobre formação geral e uma sobre identidade/especificidade

⁴¹ A autora utilizou como fonte desse levantamento as pesquisas publicadas em livros e artigos, além de relatórios de pesquisas, atas de conferências e teses de doutorado. Foram incluídas somente as dissertações de mestrado divulgadas em publicações científicas. Afirma que “[...] infelizmente não possuímos uma base de dados que centralize a informação, de modo que a recolha desta informação foi feita de modo bastante artesanal.” (VASCONCELOS, 2004, mimeo).

⁴² Quando nos referirmos as produções científicas portuguesas do ano de 2006 elas restringem-se ao 1º semestre, período de término do levantamento delas.

⁴³ As referências completas dessas produções científicas portuguesas encontram-se, no anexo B, com o mesmo objetivo do anexo das produções científicas brasileiras, ou seja, contribuir com futuros estudos sobre o tema.

⁴⁴ A fonte de pesquisa desse levantamento inclui, além do estudo de Vasconcelos (2002, mimeo), artigos de coletâneas sobre Educação, sobre Educação de Infância, ambas de ampla circulação nacional, e dos seguintes periódicos portugueses que mais publicam sobre educação de infância: **Revista Infância e Educação** do Gedei, **Cadernos de Educação de Infância** da APEI, **Revista Inovação** do Instituto de Inovação Educacional, **Revista do Movimento da Escola Moderna**; a base de dados on-line, ferramenta de pesquisa de informação científica disponível no IEC da UM e complementação por meio de contatos com os pesquisadores autores das produções científicas identificadas.

docente); nos anos de 2000–2006 (quatro sobre formação inicial, duas sobre formação continuada, 14 sobre formação geral e quatro sobre identidade/especificidade docente)⁴⁵.

Com o panorama das produções científicas sobre o tema, partiu-se para a definição de critérios de escolha para a análise desses trabalhos.

As análises das produções científicas brasileiras referem-se aos trabalhos completos sobre formação das professoras de Educação Infantil apresentados nas Reuniões Anuais da Anped/GT7-0a6, do período de 1995–2006. São 19 trabalhos completos no GT7-0 a 6 anos da Anped (1995–2006)⁴⁶ sobre formação de professores de Educação Infantil (quatro sobre formação inicial, oito sobre formação continuada e sete sobre formação em geral). A seleção dos textos para a análise teve como critério principal os que focalizaram a questão da formação das professoras da área. Para tanto, a leitura desses trabalhos definiu o processo de escolha. Alguns desses trabalhos não integram o *corpus* de análises porque, mesmo tratando da formação desses profissionais, não explicitam uma concepção de formação. Complementou-se o número de trabalhos escolhidos com livros, artigos de periódicos e coletâneas sobre o tema, de autoria das mesmas pesquisadoras autoras desses trabalhos escolhidos na Anped, GT7-0a6. A escolha desses trabalhos reside no fato de ser nesse evento científico brasileiro de maior relevância no campo da Educação que os trabalhos apresentados no GT7-0a6 expressam a tendência das discussões nacionais da Educação Infantil. Portanto, as produções científicas brasileiras analisadas reúnem nove trabalhos completos da Anped/GT0a6 e oito artigos, totalizando 17 produções científicas de autoria de 22 pesquisadoras.

As produções científicas portuguesas analisadas são aquelas de autoria de pesquisadores⁴⁷ que têm exercido importância na difusão nacional desses estudos sobre o tema. Estas produções foram identificadas no conjunto do levantamento realizado. Foram escolhidos os trabalhos dos autores cujo critério de escolha foi comentado anteriormente. Após a leitura dos trabalhos selecionados, foram analisados aqueles, a partir de 1995, que evidenciam concepções de formação de educadoras de infância,

⁴⁵ A ilustração desses dados consta nos gráficos 2 e 3, nos apêndices dessa pesquisa.

⁴⁶ O CD-ROM 20 anos da Anped (1981–2000) disponibiliza os textos completos dos trabalhos a partir de 1995. Os trabalhos completos do período de 2001–2006 estão disponíveis tanto em CD-ROM anuais, quanto no portal da Anped: www.anped.org.br

⁴⁷ A definição do grupo de pesquisadores portugueses ocorreu no período de realização de nossos estudos doutorais (Doutorado Sanduíche/Capes/Bolsa PDEE) no Instituto de Estudos da Criança (IEC) vinculado à Universidade do Minho (Uminho) em Braga, Portugal, sob a orientação da prof^a dr^a Teresa Sarmiento, do IEC/Uminho.

totalizando 13 produções científicas portuguesas de autoria de seis pesquisadores, sendo uma tese, dois livros e dez artigos.

Constatam-se, nesse conjunto da produção científica brasileira e portuguesa abordagens sobre reformas, políticas específicas da formação docente e aspectos particulares da cotidianidade da vida dos professores; no entanto, a questão do conhecimento objetivo, sua produção, apropriação e sistematização, tem sido superficialmente considerada nessas discussões. Essa lacuna é justamente a que pretendemos focalizar na presente pesquisa.

A delimitação do período de estudos das produções científicas a partir da década de 1995 deve-se à identificação, nesse período, nos dois países, do aumento do número de estudos sobre o tema, que se associa, sobretudo, à formação dos formadores das educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil. Além desse critério comum aos dois países, somam-se outros particulares a cada contexto nacional. No Brasil, a publicação que põe a formação das professoras de Educação Infantil em destaque, em 1994, pela Coordenadoria Geral de Educação Infantil (Coedi), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), intitulada **“Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil,”** que aponta a necessidade de um perfil próprio de formação desse profissional. Em Portugal, a discussão sobre a formação das educadoras de infância passa a ser tema de debate nacional com a valorização da formação contínua, sobretudo a partir de 1990, centrada nos contextos educativos, ou seja, nas escolas.

Com as definições que resultaram no universo empírico a ser analisado, os procedimentos utilizados incluíram: a) leitura cuidadosa e sistematizada do material, no sentido de destacar e descrever seus indícios materiais, suas regras mais visíveis, perceber suas regularidades, marcar suas semelhanças e diferenças; b) definição de categorias conceituais que se constituíram nos eixos organizadores das análises. Trata-se de desvelar categorias teóricas a partir do material sistematizado nas fases anteriores e mediante a inspeção rigorosa de seus significados. Da aproximação cada vez mais conseqüente à realidade, resultam, com a exposição sempre mais detalhada dos dados, as categorias que permitem a explicação do que se coloca como problema; c) aprofundamento do diálogo iniciado entre conceito e evidência. Um diálogo, como diz Thompson (1981), conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, de outro, que, por sua vez, pode exigir a interrogação das evidências existentes, mas de novas maneiras, ou uma renovada pesquisa para confirmar ou rejeitar as novas noções ou conceitos. É o momento de interrogar os silêncios reais, através do

diálogo do conhecimento. Aqui, os fatos não aparecem como antes, um todo caótico organizado cronologicamente, mas já é possível verificar outras formas de relação entre eles; d) construção de sínteses das concepções de conhecimento na formação de professores de Educação Infantil subjacentes à produção científica da área. Essa síntese, objeto do estudo, resulta da apreensão dos nexos causais do fenômeno em questão. Vale lembrar que, segundo Lukács (1978), quanto maior for o conhecimento dos nexos causais, maior a liberdade de escolha de meios e fins.

3 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DO SER HUMANO CENTRADAS NO COTIDIANO EM-SI OU NO COTIDIANO PARA-SI

Em seu lado positivo, a teoria pode nos oferecer as bases – racionais e críticas – para rejeitar muito do que a nova direita nos apresenta como sabedoria política realista. Ela pode nos ajudar a compreender que o “pensamento único” representa interesses sócio-econômicos e políticos precisos, disfarçados sob um espúrio apelo aos valores do individualismo predatório, conservador e consumista, e a criticar o mercado, demonstrando seu caráter incompatível com uma sociabilidade genuinamente humana. Do ponto de vista da Educação, ela pode contribuir para desnudar a lógica do discurso que, ao mesmo tempo em que afirma a sua centralidade, elabora a pragmática construção de um novo vocabulário que ressignifica conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os paradigmas do realismo empírico que referenciam as pesquisas, reformas, planos e propostas para a educação brasileira e latino-americana, para mencionar as que nos tocam de imediato.

Maria Célia Marcondes de Moraes (2007)

Afirmamos no primeiro capítulo a importância de partirmos da fase mais desenvolvida do objeto investigado, para então analisar sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retornar ao ponto de partida iluminado pela análise histórica. Nesse sentido, daremos continuidade à discussão com base na teoria da vida cotidiana de Agnes Heller (1991, 2004) e contribuições vinculadas a essa teoria, como as reflexões de Duarte (1993, 2001b) e Rossler (2006), sobre o processo de formação do ser humano.

3.1 Os processos de objetivação e apropriação

O ponto de partida para o entendimento de como se dá a formação do ser humano é a análise da relação entre a objetivação e a apropriação da dinâmica essencial da autopromoção desse ser pela produção material e simbólica da sua atividade histórica e social. Ou seja, a formação do ser humano se faz a partir da apropriação das

objetivações genéricas da atividade humana, transformando aquilo que foi produzido por outros seres humanos ao longo da história em algo seu (DUARTE, 1993).

De acordo com Duarte (2001b, p.22):

Nos manuscritos de 1844, Marx (1987: p. 20) já havia escrito que o ato do nascimento do ser humano é a história e que esse ato de nascimento é um ato que se supera. Isso significa que o homem, ao produzir as condições de sua existência, ao transformar a natureza, se apropria dela e se objetiva nela. Essa apropriação e essa objetivação geram no homem novas necessidades e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de superação por incorporação. Cada indivíduo nasce situado espacial e temporalmente nesse processo e, para dele participar, isto é, para se objetivar no interior dele, precisa se apropriar das objetivações (neste caso entendidas como os produtos da atividade objetivadora humana, resultados do processo histórico de objetivação).

Assim, pode-se dizer que a história humana é, ao mesmo tempo, um processo de objetivação e um processo de formação do gênero humano, e esses se acumulam em produtos que são as objetivações genéricas. Ou seja, as objetivações genéricas fazem parte do movimento da história humana. Estes processos somente serão realizados com a mediação e a participação dos indivíduos, transmitidos de forma direta ou indireta, nos elementos de nossa cultura (ROSLER, 2006).

Essas objetivações englobam o produto de toda a atividade humana, envolvendo suas capacidades e aptidões físicas e psíquicas e, por ter caráter objetivo, são transmissíveis de uma geração a outra. Nesse sentido, os elementos mediadores (materiais ou simbólicos) entre o gênero humano e o indivíduo concreto consistem em objetivações genéricas, e quando o ser humano delas se apropria, torna-se humano (ROSLER, 2006).

Assim, o ser humano estabelece sua relação com o mundo e, no processo dessa apropriação, se individualiza. Este fator difere o ser humano dos animais, pois, enquanto estes estão sujeitos apenas à ação de sua hereditariedade e aprendizagem individual, o ser humano está sujeito, além dessas ações, à sua experiência sociocultural acumulada. Os animais possuem a capacidade de desenvolver comportamentos individualmente variáveis que, de acordo com Duarte (2001b, p.25):

[...] resultam da interação entre, por um lado, as características fundamentais da espécie que são transmitidas por hereditariedade e, por outro, as condições ambientais variáveis, particulares. Cada animal tem que se adaptar a essas condições particulares desenvolvendo adequadamente aquilo que herdou da espécie. No caso do ser humano, os processos de objetivação e apropriação não são mediadores entre o indivíduo e a espécie humana, pois a relação com a

espécie se realiza da mesma forma que com os outros animais, isto é, pela transmissão genética. Mas o mecanismo biológico da hereditariedade não transmite aos indivíduos as características que permitirão considerá-lo efetivamente um ser humano. Isso significa que não é a espécie que contém essas características, não é na espécie que as características humanas possuem uma existência objetiva. A objetividade das características humanas historicamente formadas constitui o gênero humano.

As características do gênero humano são formadas ao longo da história social, que se inicia com o estágio da evolução exclusivamente biológica, marcadas pelas relações naturais e adaptativas do ser à natureza, que, ao alcançar um determinado nível de desenvolvimento biológico, inicia um desenvolvimento de vida social. Nesse período, a determinação do desenvolvimento humano não advém pela evolução biológica, mas pela efetivação de novos comportamentos próprios da vida em sociedade. É um processo no qual o social guia o desenvolvimento humano, ao mesmo tempo em que não exclui a importância do biológico. O desenvolvimento humano supera um sistema de vida fechado (dominado pela natureza dada/plano biológico), que garante uma organização hominizada, para um sistema de vida aberto (produtor da natureza adquirida/plano histórico), que pode ser denominada de natureza humanizada (LEONTIEV, 1978, p. 262).

Segundo Duarte (2001b), as objetivações humanas são as construções científicas já existentes, das quais os seres humanos se apropriam no desenvolvimento de sua formação social que se dá nas esferas das atividades cotidianas em-si e cotidianas para-si da atividade social.

Deve-se deixar claro, entretanto, que o conjunto das objetivações humanas não se apresenta pronto. Ele é um processo que se estrutura ao longo das atividades da vida. Agnes Heller formulou, em sua teoria, que as objetivações genéricas do ser humano se estruturam em dois níveis qualitativamente distintos, apresentados por Rossler (2006, p.26) como:

Objetivações genéricas em si – os objetos e instrumentos de uma cultura, a sua linguagem, os seus usos e costumes – e, dependendo do nível de desenvolvimento já alcançado por uma determinada sociedade, em objetivações genéricas para si – as ciências, a moral e a ética, a política, a arte e a filosofia. Estas últimas objetivações, portanto, apresentando uma maior complexidade em termos das faculdades e capacidades físicas e psíquicas que condensam no seu interior. Sendo a apropriação das objetivações do gênero humano o que determina o processo de formação do indivíduo (e vice-versa), podemos, então, falar em um processo de formação em-si em um processo de formação para-si.

As objetivações genéricas em-si (utensílios/mundo das coisas, usos/costumes e linguagem) constituem, necessariamente, a genericidade em-si, e significa que todo o indivíduo deve se apropriar dos objetos, das maneiras de agir e da linguagem para poder viver em sociedade, pois é por meio da apropriação dessas objetivações que se inicia o processo de formação do ser humano, pelo qual o indivíduo ingressa no gênero humano. A apropriação dessas objetivações se realiza ao longo das atividades da vida cotidiana.

Heller assim se refere a essa relação entre objetivação e apropriação, no que diz respeito às objetivações genéricas em-si:

As heterogêneas formas de atividade da cotidianidade humana são conduzidas e reguladas por essas três objetivações. As três guiam o **conjunto** da atividade do homem, porém apesar disso existe entre elas uma certa “divisão do trabalho”, enquanto que cada uma delas exerce sua própria função de guia principalmente sobre uma ou outra manifestação humana. Neste sentido [...] podemos dizer que os utensílios (os produtos humanos) guiam sobretudo a atividade material concreta, os usos, os modos de comportamento, e a linguagem, o pensamento. E inversamente: os utensílios, as objetivações objetuais, são sobretudo os produtos do movimento finalizado, do trabalho; os usos são objetivações de modos de vida derivados da produção e distribuição assim como de outras atividades sociais; na linguagem se objetiva fundamentalmente o pensamento humano (HELLER, 1991, p.239, grifo no original).

Como se pode constatar, estes níveis representam o desenvolvimento e a evolução histórica da humanidade. Assim, as objetivações genéricas em-si (linguagem, usos e costumes e objetos e instrumentos culturais) sintetizam a atividade social humana e são o ponto de partida da atividade do indivíduo; representam as bases materiais e simbólicas que fazem parte do cotidiano das atividades sociais humanas, atividades estas que reproduzem diretamente a vida social dos indivíduos e indiretamente a própria sociedade; representam o desenvolvimento do homem como ser genérico. Assim, o desenvolvimento da linguagem, dos objetos e instrumentos constitui por si só, um indicador do desenvolvimento do ser humano, independentemente da ausência de relação consciente dos homens para com esse desenvolvimento da genericidade.

3.1.1 Objetivações genéricas em-si e objetivações genéricas para-si

O processo de formação do ser humano tem início a partir da apropriação das objetivações genéricas em-si, pois são estas que possibilitam a existência e convivência em sociedade. É o que Heller (2004, p.17) denomina “vida cotidiana”:

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho

intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais "insubstancial" que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente.

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade.

A relação do indivíduo com as objetivações genéricas em-si caracteriza-se pela espontaneidade, pelo pragmatismo, pelo raciocínio probabilístico, pela analogia, pela imitação e, por que não dizer, pelo tratamento aproximativo da singularidade. A apropriação das objetivações genéricas em-si e a objetivação do indivíduo por meio delas, na vida cotidiana, realizam-se em atividades heterogêneas, nas quais cada atividade exige do indivíduo diferentes capacidades, e diferentes tipos e níveis de sentimentos.

Ainda definindo a vida cotidiana, Heller (2004, p.18) ressalta que:

A vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sobre vários aspectos, sobretudo no que se refere ao cotidiano e à significação ou importância de nossos tipos de atividade. [...]

Mas a significação da vida cotidiana não é apenas heterogênea, mas igualmente hierárquica, se modifica de modo específico em função das diferentes estruturas econômico-sociais. [...]

O homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade.

O ser humano não escolhe onde nasce, por isso, ao inserir-se no cotidiano de outras pessoas, acaba por assumir características próprias deste grupo, conforme seu contexto sócio-histórico. O indivíduo, ao nascer, se depara com determinados tipos de relações e de atividades sociais que já estão hierarquicamente estabelecidas, por isso, para fazer parte deste meio, precisa assimilar um sistema de referências próprio a esse meio, um conjunto de relações e atividades consideradas necessárias à sua auto-reprodução por aquele contexto social. Tais atividades heterogêneas são desenvolvidas, de certa forma, espontânea e naturalmente, sem que o ser humano tenha consciência do processo por meio do qual as assimila.

Por ser a vida cotidiana, em sua essência, heterogênea, o indivíduo precisa realizar uma diversa gama de atividades para poder continuar existindo, desde as mais simples e básicas (comer, dormir, falar, andar, etc.) até a realização das tarefas envolvidas nessas atividades, com toda a complexidade específica de cada trabalho (o

pôr alternativas, a escolha, a linguagem, a liberdade, etc.). A heterogeneidade é uma característica imutável da cotidianidade e se faz presente em toda e qualquer sociedade humana. Ainda segundo Heller (2004, p.94-95):

Na vida cotidiana os tipos de atividade são tão heterogêneos como as habilidades, as atitudes, os tipos de percepção e os afetos; ou mais exatamente: já que a vida cotidiana requer tipos de atividade claramente heterogênea, nela se desenvolvem habilidades, atitudes e sentimentos nitidamente heterogêneos. A heterogeneidade das formas de atividade não se evidenciam somente pelo fato de que estas sejam de espécie diferente, senão também porque têm distinta importância e, desde logo, não em último lugar, porque mudam de importância segundo o ângulo de visão daquele que as considera. A importância das comidas, do comércio, da limpeza, do trabalho, do repouso, do diálogo, da sexualidade, do jogo, da diversão, do trabalho em comum (discussão), para citar alguns tipos de atividades, é muito diversa na vida cotidiana dos indivíduos, segundo os tempos e o estrato social.

A vida cotidiana, quanto ao conteúdo e à importância, é também hierarquizada, ou seja, “[...] organizada por certas atividades que hierarquicamente se relacionam entre si e se agrupam, visando a própria reprodução dos indivíduos” (ROSSLER, 2006, p. 31), por ser sua estrutura hierárquica historicamente variável, pois pode se modificar de acordo com as variações históricas das estruturas socioeconômicas.

Nesse sentido, Agnes Heller (2004) define a vida cotidiana como aquela direcionada para a garantia da existência voltada diretamente para a reprodução do indivíduo singular, e para a produção e reprodução da sociedade⁴⁸. Duarte (2001b, p.29) destaca que:

A formação do indivíduo para-si é a formação do indivíduo como alguém que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano. Essa relação se concretiza através dos processos de objetivação e apropriação que, na formação do indivíduo para-si, tornam-se objeto de constante questionamento. A formação do indivíduo para-si e a formação de um posicionamento sobre o caráter humanizador ou alienador dos conteúdos e das formas de suas atividades objetivadoras, o que implica a formação de igual posicionamento em relação aos conteúdos das objetivações das quais ele se apropria e das formas pelas quais se realiza essa apropriação.

⁴⁸ Para melhor compreender o texto, cabe explicar que a autora faz distinção entre os termos homem singular (todo e qualquer indivíduo, independentemente de sua condição), homem particular (aquele homem preso à sua particularidade, portanto, um indivíduo alienado) e indivíduo (aquele homem que se apropriou da genericidade para-si e através dela se objetiva no mundo). Já Newton Duarte analisa essa terminologia e adota o conceito correspondente, na teoria de Heller, a cada um desses termos, mas utiliza uma terminologia um pouco diferenciada. Assim, o que Heller chama de homem singular, Duarte chama de indivíduo, sendo esse termo referente a todo e qualquer ser humano; o que Heller chama de homem particular, Duarte chama de indivíduo em-si alienado, e o que Heller chama de indivíduo, Duarte chama de individualidade para-si. Em nossas considerações, adotamos as terminologias de Duarte.

De acordo com Duarte (1993, p. 135), Heller utiliza as categorias de em-si e para-si como categorias relativas e tendenciais. “São relativas porque tanto podem ser utilizadas tomando-se por referência a relação entre o homem a natureza, caso em que o ser-em-si será a natureza e o ser-para-si a sociedade”. Duarte ressalta que tais categorias expressam tendências, e não estados puros, nas quais o “processo histórico de formação das objetivações genéricas para si significa uma tendência no processo de objetivação do gênero humano, isto é, a tendência no sentido de que os homens se objetivem conscientemente enquanto gênero, enquanto Humanidade”.

Quando Heller se refere ao cotidiano como a esfera da vida humana, quer dizer que o processo de formação da individualidade se forma de maneira espontânea e natural. De acordo com Rossler (2006, p.32-33):

Os indivíduos apropriam-se em sua vida cotidiana dos objetos e instrumentos, da linguagem, dos usos e costumes de uma sociedade, e mediados por essas apropriações objetivam-se, isto é, reproduzem a sua cultura, de forma natural e espontânea. Nesse sentido, a cotidianidade tem como característica fundamental o fato de os indivíduos nela se reproduzirem, ao mesmo tempo produzindo e reproduzindo essa esfera de objetivações, de forma natural e espontânea, sem que haja uma reflexão consciente sobre a origem, a lógica e o significado dessas objetivações. Devemos entender aqui por espontâneo tudo aquilo que não for acompanhado de reflexão, de uma relação crítica e consciente.

Assim, o homem forma sua individualidade em-si, na qual as objetivações genéricas em-si são, ao mesmo tempo, instrumentos e guias dos processos de objetivação do indivíduo na cotidianidade, constituindo-se as bases necessárias para que o indivíduo viva em sociedade, para que se produza e se reproduza, satisfaça suas necessidades materiais e subjetivas, e crie as condições que possibilitem sua existência (DUARTE, 1993, p. 137-139).

Quanto a essa questão da heterogeneidade na vida cotidiana, Heller (1989, p.17) afirma que:

Nela, colocam-se "em funcionamento" todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade.

A esfera da vida cotidiana em-si dos seres humanos é distinta da esfera da vida cotidiana para-si, pois nesta o indivíduo se apropria da genericidade para-si, nos âmbitos das ciências, da arte, da filosofia, da ética, da política, do pensamento, do sentimento e da ação. No âmbito do cotidiano para-si, as atividades se voltam para a reprodução da sociedade e exigem do indivíduo a superação da estrutura da vida cotidiana.

As atividades do cotidiano em-si englobam a heterogeneidade como uma das principais características para a reprodução humana. As atividades do cotidiano para-si, ao contrário, são aquelas que servem à reprodução do gênero humano como um todo e, conseqüentemente, servem também à reprodução do ser humano particular, e, para alcançá-la, o indivíduo precisa estar consciente da atividade que realiza, bem como com o objetivo dessa atividade. Assim, enquanto as atividades do cotidiano em-si se caracterizam pela predominância da naturalidade e espontaneidade, nas atividades do cotidiano para-si o predomínio é da intencionalidade. É preciso esclarecer, porém, que não é possível traçar um limite rígido entre o comportamento do cotidiano em-si e o comportamento do cotidiano para-si (a elevação ao humano-genérico), pois todo indivíduo é, simultaneamente, ser particular e ser genérico.

Para a superação da heterogeneidade da vida cotidiana em-si é necessário um processo de homogeneização das relações do indivíduo para com as objetivações genéricas para-si. Conforme Heller (2004, p.27, grifos no original), a homogeneização significa:

[...] por um lado, que concentramos toda nossa atenção sobre **uma única questão** e “suspenderemos” qualquer outra atividade durante a execução da anterior tarefa; e, por outro lado, que empregamos nossa **inteira individualidade humana** na realização desta tarefa. [...] E significa, finalmente, que esse processo não se pode realizar arbitrariamente, mas tão somente de modo tal que nossa particularidade individual se dissipe na atividade humano-genérica que escolhemos consciente e automaticamente, isto é, enquanto indivíduos.

Esse processo, porém, está longe de ser comum na vida da maioria dos indivíduos. Como ressalta Heller (2004, p.28-29, grifos no original):

A vida de muitos homens chega ao fim sem que se tenha produzido **nem um só** ponto crítico semelhante. A homogeneização em direção ao humano-genérico só deixa de ser excepcional, um caso singular, naqueles indivíduos **cuja paixão dominante se orienta para o humano-genérico e, ademais, quando têm a capacidade de realizar tal paixão**. Esse é o caso dos grandes e exemplares moralistas, dos estadistas (revolucionários), dos artistas e dos cientistas. [...] deve-se afirmar que não apenas sua paixão principal, mas também **seu**

trabalho principal, sua **atividade básica**, promovem a elevação ao humano-genérico e a implicam em si mesmos. Por isso, para tais pessoas, a homogeneização em "homem inteiramente" é elemento necessário de sua essência, da atividade básica de suas vidas.

Como se pode observar, existem pessoas que fazem da genericidade para-si a paixão de sua vida, transformando-a na atividade principal de sua existência, como por exemplo: cientistas, filósofos, estadistas, artistas, entre outros. Tais pessoas homogeneizam suas relações e superam a estrutura e a heterogeneidade própria de suas vidas cotidianas em-si. Ou seja, o ser humano aprende, produz e reproduz a linguagem no seu cotidiano em-si de forma natural, espontânea e heterogênea de forma inconsciente, sem precisar concentrar suas forças e faculdades nessa atividade; entretanto, quando se faz uso da linguagem em uma atividade cotidiana para-si, esta demanda reflexão e uma relação consciente para se expressar.

A diferença fundamental no tipo de relação que os seres humanos estabelecem em suas vidas para com as objetivações em-si ou para-si está na maneira e na esfera de objetivação genérica com a qual o indivíduo mantém relação, num dado momento, e conforme a natureza das relações que aí se estabelecem. Como já vimos, o processo de formação do indivíduo em-si se faz por outros indivíduos, de forma inevitável. Já o processo de formação do indivíduo para-si só fará parte constitutiva do ser humano se for de forma homogênea e consciente.

Segundo Duarte (1993, p.139-140):

Uma das diferenças entre as objetivações genéricas em-si e as para-si (ciência, moral, filosofia, arte, etc.) reside no fato de que estas últimas, além de representarem objetivamente o desenvolvimento do gênero humano, representam objetivamente também a relação dos homens para com a genericidade. Não se trata apenas de que elas sejam objetivações do pensamento dos homens sobre a genericidade, sobre o gênero, mas também, e não secundariamente, elas são objetivações da relação dos homens com a genericidade. Essa relação não é uma relação só do pensamento, mas da própria vida, da atividade social dos homens. As objetivações genéricas para-si representam o grau de desenvolvimento histórico da relação entre a prática social e a genericidade, isto é, representam o grau de liberdade alcançado pela prática social humana [...]. Quanto menos alienada for a sociedade, mais constituirão ineliminavelmente parte da objetivação do indivíduo, as objetivações genéricas para-si (a ciência, a arte, a filosofia).

3.1.1.1 A relação alienada no cotidiano em-si

Na formação de uma individualidade para-si, existe a tendência ou a possibilidade de se manter relações cada vez mais intensas, livres e conscientes, em um processo constante, pois o indivíduo progride paulatinamente em suas necessidades, tanto objetivas quanto subjetivas. O indivíduo está sempre em busca de novas apropriações e objetivações, em níveis qualitativamente superiores, decorrentes do fato de que, ao satisfazer uma determinada necessidade, se cria, conseqüentemente, uma nova carência, agora em nível superior àquela já alcançada. Isso quer dizer que o desenvolvimento pleno dos indivíduos não pode se reduzir à sua cotidianidade em-si, visto que, se isso acontecer, tem-se uma relação alienada para com o cotidiano, ou seja, quando a esfera da vida cotidiana em-si se transforma no único modo de vida possível, temos um indivíduo alienado em-si. É o que Heller denomina homem particular, como visto em explicação anterior. Constitui-se naquele ser humano que se limita à sua particularidade, que não se apropriou do nível da genericidade e das objetivações para-si, ou seja, um sujeito que se aliena, se limita às suas condições sociais imediatas, às suas necessidades materiais e subjetivas cotidianas que, via de regra, limitam a sua particularidade (ROSLER, 2006).

O indivíduo em-si alienado é aquele que tem seu eu particular como centro de referência para a compreensão e a ação no mundo. Segundo Heller (2004, p.20):

As necessidades humanas tornam-se conscientes, no indivíduo, sempre sob a forma de necessidades do *Eu*. O "Eu" tem fome, sente dores (físicas ou psíquicas); no "Eu" nascem os afetos e as paixões. A dinâmica básica da particularidade individual humana é a satisfação dessas necessidades do "Eu". [...]

Todo o conhecimento do mundo e toda pergunta acerca do mundo motivados diretamente por esse "Eu" único, por suas necessidades e paixões, é uma questão da particularidade individual.

A vida do indivíduo em-si alienado, portanto, é direcionada por motivações e necessidades predominantemente particulares. Entretanto, o indivíduo alienado também é um ser genérico, pois precisa se apropriar de um mínimo de genericidade para viver no universo humanizado da cultura da sociedade em que vive. O homem é um ser genérico porque é produto e expressão de suas relações sociais, além de ser herdeiro e preservador do desenvolvimento humano. Mas essa genericidade se reduz ao nível particular e não universal das produções humanas, pois um homem alienado não

mantém uma relação consciente com a sua genericidade nem com a sua própria particularidade (HELLER, 2004).

Nas sociedades primitivas, as atividades de reprodução eram diretamente orientadas pelas objetivações genéricas em-si, mas quando surgiram a propriedade privada e a conseqüente divisão social do trabalho, a sociedade passou a ter classes, e as relações econômicas foram, cada vez mais, tornando-se autônomas, ou seja, mediadoras entre as forças produtivas e as relações sociais em geral. Ao longo do processo histórico, então, articulam-se as relações econômicas que compõem o capitalismo, relações que deixam de pertencer exclusivamente à esfera do em-si e passam a se desenvolver no sentido do para-si (DUARTE, 1993).

O homem vive em uma sociedade capitalista pautada na propriedade privada e na produção de mercadorias (bens de consumo). Esta realidade faz com que essa sociedade seja separada em distintas classes sociais, nas quais poucos acumulam muito e têm condições de adquirir bens materiais que lhes proporcionem satisfação, conhecimento, segurança e conforto, enquanto muitos outros possuem apenas as condições mínimas para sua subsistência física. Tal perspectiva leva a sociedade a vivenciar relações sociais alienadas, pois os critérios e características do processo de apropriação e objetivação no contexto da genericidade para-si não se constituem em um processo comum na vida da maioria dos homens.

O cerceamento do ser humano pelo seu cotidiano em-si se apresenta como um “[...] fenômeno dominante nas sociedades marcadas pela desigualdade, marcadas por relações sociais caracterizadas pela dominação e exploração de uma classe por outra. Logo, marcadas por relações sociais alienadas”. Em outras palavras, a cotidianidade que é imposta ao homem e determina sua condição de indivíduo em-si alienado tem suas bases materiais na estrutura econômica e social da sociedade e, assim sendo, corresponde “[...] a uma estrutura histórico-social determinada, que produz formas alienadas de objetivação, de produção de objetivações e, conseqüentemente, de apropriação dessas objetivações.” (ROSSLER, 2006, p. 49).

Uma das condições fundamentais para a formação do indivíduo como um ser genérico para-si está no desenvolvimento da relação entre objetivação e apropriação, no sentido do indivíduo fazer das objetivações genéricas para-si o centro de sua individualidade, pois, ao longo de sua vida, o indivíduo entra em contato com essas objetivações, delas se apropria e por meio delas se objetiva. Assim, o simples fato de que um grande número de indivíduos não tenha condições de se apropriar de um

determinado tipo de objetivação genérica já é, por si só, o indicador da existência de um grau de alienação existente nas relações sociais. Porém, lutar contra a alienação é lutar por reais condições para que todos os seres humanos possam se desenvolver e alcançar o máximo de possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano (DUARTE, 1993).

Heller (2004, p. 22-23) ressalta que “[...] o indivíduo (a individualidade) contém tanto a particularidade quanto o humano-genérico que funciona consciente e inconscientemente no homem”. Torna-se comum na individualidade a escolha relativamente livre dos elementos genéricos e particulares. “O desenvolvimento do indivíduo é antes de mais nada – mas de nenhum modo exclusivamente – função de sua liberdade fática ou de suas possibilidades de liberdade”. Esta liberdade origina, em maior ou menor medida, a unidade do indivíduo, que, quanto mais unitária for, “[...] tanto mais rapidamente deixa de ser aquela muda união vital do genérico e do particular a forma característica da inteira vida”. Aqui, a particularidade e a genericidade são elementos que funcionam em si e não são elevados à consciência. Segundo a autora, é assim que a maior parte da humanidade vive sua vida cotidiana.

Atualmente, as pessoas estão cada vez mais alienadas de seu meio imediato, pois estão centradas em questões particulares do seu cotidiano. Cada vez mais suas consciências se voltam para as inúmeras questões pessoais de sua vida (alimentação, vestuário, moda, consumo de bens materiais, relacionamentos interpessoais, satisfação sexual, hobbies, esportes, afazeres domésticos, trabalho, educação dos filhos etc.). O cotidiano moderno suga tanto o tempo quanto as forças físicas e psicológicas dos indivíduos, não dando a oportunidade para esses se relacionarem e se dedicarem a qualquer atividade de outra natureza. “Em tal contexto sociocultural, a individualidade reduz-se cada vez mais a sua particularidade imediata, isto é, aliena-se das esferas superiores da genericidade humana, de seu conteúdo e das formas de sentir, pensar e agir a elas inerentes.” (ROSSLER, 2006, p. 42).

A condução livre e consciente da vida pelo ser humano, sendo este o senhor de sua vontade, pensamentos, sentimentos e ações, depende da sua elevação acima das contingências da vida cotidiana, assim como da sua relação para com as esferas superiores da vida social humana. Quando isso não acontece, a relação entre objetivação e apropriação na vida desse indivíduo se dá de forma alienada, ou seja, o indivíduo deixa de ser o condutor de sua existência e passa a ser por ela conduzido. E, como já

visto, esse fenômeno psicológico e social decorre das relações sociais alienadas que marcam a sociedade dos dias atuais.

Para que haja realmente liberdade, os indivíduos precisam se apropriar dos elementos que fazem parte das esferas para-si de sua vida social. Entretanto, como a sobrevivência da sociedade capitalista depende do aprisionamento dos indivíduos, por meio da alienação da produção, do trabalho assalariado, do dinheiro, dos bens de consumo, “[...] possibilitar aos indivíduos as condições objetivas e subjetivas de sua liberdade seria o mesmo que decretar o fim dessa mesma sociedade. Pois a primeira coisa da qual esses indivíduos procurariam se libertar seria dessa mesma sociedade que tenta aprisioná-los.” (ROSSLER, 2006, p. 43).

De acordo com Rosller (2006, p.43):

O homem que não se apropriou das esferas não-cotidianas da vida social humana não pode conduzir sua vida quando assim se fizer necessário, guiado pela razão, pelo espírito crítico da lógica e da reflexão filosófica, pelos conhecimentos filosóficos e científicos produzidos e acumulados ao longo da história, pelas leis da ética e pela sensibilidade estética inerente a todas as formas de arte (como a literatura, por exemplo). Esse homem, o indivíduo em-si alienado, torna-se forte candidato da ignorância, presa fácil dos obscurantismos, crenças, ilusões e preconceitos de toda espécie [...].

Ou seja, o ser humano alienado é aquele privado de parte de sua humanidade, ou pior, do seu próprio potencial de transformação. Já o indivíduo que se eleva acima da cotidianidade provavelmente vai romper, em alguns momentos de sua vida, com essas formas de alienação.

Deve-se, entretanto, esclarecer que, de acordo com Heller (2004, p. 38), “[...] a estrutura da vida cotidiana, embora constitua indubitavelmente um terreno propício à alienação, não é de nenhum modo necessariamente alienada”. O cotidiano se torna alienado somente em uma sociedade que, pela sua organização, limita o pleno desenvolvimento dos indivíduos, quando não conseguem ultrapassar a esfera em-si do gênero humano e assim se relacionarem com as esferas genéricas para-si (âmbitos não cotidianos). O cotidiano se torna alienado quando prende o indivíduo às necessidades materiais e não materiais que são indispensáveis para sua existência. O cotidiano torna-se alienado quando o conteúdo e a dinâmica da cotidianidade preenche a totalidade de sua existência objetiva e subjetiva.

Segundo Duarte (2001b, p.38-39):

[...] se por um lado não existe vida humana sem vida cotidiana, por outro, a redução da vida dos seres humanos à esfera da vida cotidiana é equivalente à redução da vida humana ao reino da necessidade. As objetivações genéricas em-si, assim como a estrutura das formas de pensamento e ação da vida cotidiana, não podem ser identificadas com a alienação. Mas podemos considerar um processo de alienação quando as relações sociais impedem o indivíduo de relacionar-se conscientemente com essas objetivações e estruturas, isto é, podemos falar em alienação quando as relações sociais não permitem que o indivíduo se aproprie das objetivações genéricas para-si, não permitem, portanto, que essas objetivações sejam utilizadas pelo indivíduo como mediações fundamentais no processo de direção consciente de sua própria vida. Quando o indivíduo não consegue dirigir conscientemente sua vida como um todo, incluída como parte desse todo a vida cotidiana, o que acontece é que sua vida como um todo passa a ser dirigida pela vida cotidiana.

Isto não significa que as características da vida cotidiana não venham a aparecer ou a fazer parte de certos aspectos constitutivos da dinâmica das atividades não cotidianas, e o fato de que certos elementos da vida cotidiana penetrem as esferas não cotidianas, a princípio, não se caracteriza um problema em si. De acordo com Rosller (2006, p. 46): “O que não pode acontecer é que essas características determinem a causa (o porquê), a forma (o como), o conteúdo (o quê) e o sentido (o para quê) dessas atividades”. Logo, a alienação depende da ausência ou não de uma relação consciente e refletida para com os aspectos cotidianos, mediada pela apropriação da genericidade para-si. “Portanto, depende de serem ou não esses aspectos cotidianos uma forma cristalizada, rígida, de pensar, sentir e agir.” (ROSLER, 2006, p.46).

No cotidiano não alienado deve o indivíduo se relacionar de forma consciente com seu cotidiano, por intermédio das objetivações genéricas para-si. Para que o indivíduo não se torne alienado, as esferas do cotidiano para-si devem penetrar e guiar sua vida no cotidiano, ou seja, a sua capacidade para auto dirigir sua vida com liberdade depende das relações conscientes que o indivíduo mantém para com a genericidade para-si.

Nas palavras de Duarte (1993, p.143),

[...] a relação consciente com a genericidade para-si torna-se, à medida que vai se desenvolvendo na vida do indivíduo, mediadora na reconstrução da hierarquia das atividades cotidianas e dos valores que dirigem estas atividades. O indivíduo passa a não mais aceitar como "natural" a hierarquia das atividades da vida cotidiana, passa a desfetichizar (não se deve esquecer que isso é sempre uma tendência a uma atitude desfetichizadora) essa hierarquia e essas atividades.

Isso não quer dizer que o indivíduo que chega à condição de uma individualidade para-si deixa de lado a cotidianidade de sua vida, a sua individualidade em-si. O que acontece é que, quando o indivíduo chega a esta condição, ele passa a controlar e a guiar sua vida cotidiana por intermédio das relações que estabelece com as esferas cotidianas para-si. Assim, a cotidianidade, como um todo, assume uma configuração qualitativamente distinta, pois tal indivíduo consegue manter uma relação consciente entre os aspectos cotidianos das objetivações genéricas para-si e das objetivações genéricas em-si. Conforme Rosler (2006, p.48):

A passagem do cotidiano ao não-cotidiano na vida dos homens e o controle deste último sobre o primeiro é um processo de constante e progressiva superação dialética por incorporação, num constante processo de síntese dialética entre ambas as esferas. E isso se torna possível pelo simples fato de que o próprio cotidiano já contém, em maior ou menor grau, os germes dos modos de agir e pensar não-cotidianos. [...]

Em outras palavras, a cotidianidade seria uma esfera do ser social, em cujo interior se manifestaria a tendência, a possibilidade de uma passagem ou transformação em direção ao para-si.

Assim sendo, não há como fazer uma separação rígida entre as esferas do cotidiano em-si e do cotidiano para-si da vida humana, como também se torna inviável tentar separar de forma rígida as objetivações genéricas em-si das objetivações genéricas para-si. Isso se deve ao fato de que as esferas da existência humana não possuem uma existência autônoma, independentes entre si.

Nas sociedades capitalistas vivenciadas hoje no mundo, dependendo do grau de alienação delas, a grande maioria dos indivíduos é privada da maioria das objetivações humanas, principalmente daquelas que dizem respeito às esferas da genericidade para-si, daquelas que lhe são de direito, ou seja, da apropriação dos bens, das riquezas materiais, tecnológicas, intelectuais, estéticas, políticas e morais conquistadas e produzidas pela coletividade ao longo de seu desenvolvimento histórico.

Pode-se dizer que o grau máximo de humanidade que um indivíduo pode alcançar é determinado pela cultura que esse indivíduo pode acumular no decorrer de sua história, ao transformar o conjunto das produções humanas materiais e simbólicas em parte de seu ser singular, em sua individualidade (ROSSLER, 2006).

Entretanto, o que se vê é que a maioria dos seres humanos vive a miséria material, intelectual, afetiva e moral, pois estão alienados das riquezas, conhecimentos, produções, valores e sentimentos humanos de ordem superior, o que atesta o grau de esvaziamento material e psíquico vivenciado em nossa sociedade. Estes fatores mostram

que a alienação não é uma característica essencial da vida cotidiana nem uma característica intrínseca à natureza humana, mas é um fenômeno histórico que pode ser suprimido por meio da superação das relações sociais de produção que estão na base da sociedade. Entretanto, enquanto a existência humana continuar a se processar dentro de relações sociais de dominação, nada garante que o fato de o indivíduo manter relações com as objetivações genéricas em-si lhe possibilitará uma relação consciente com a esfera do gênero humano.

A convivência em sociedade calcada em relações sociais alienadas de produção, as objetivações genéricas para-si, eventualmente, pode assumir tanto uma função humanizadora quanto de alienação. Rosler exemplifica esta situação por meio dos produtos e avanços atuais da ciência, que podem salvar milhares de vidas assim como podem destruir outro tanto igual ou maior.

Vê-se, então, que o indivíduo para-si pode, consciente e até mesmo inconscientemente, contribuir com a produção e reprodução tanto da humanização quanto da alienação. Entretanto, como ressalta Rosler (2006, p.51):

[...] a individualidade em-si está mais sujeita à alienação pelo fato de que não mantém uma relação consciente e reflexiva para com tais processos, uma vez que com eles se relaciona de forma sempre natural e espontânea, isto é, pautada nas estruturas do pensar, sentir e agir cotidianos. E, assim, pouquíssima chance apresenta de conduzir a sua vida de forma livre e consciente, posto que o direcionamento consciente da vida, ao contrário da alienação, depende das relações que o indivíduo mantém com as esferas da genericidade para-si.

Assim, a universalidade do gênero humano, em sua totalidade em-si e para-si, torna-se a universalidade de poucos indivíduos que dela puderam se apropriar. As relações sociais alienadas fazem com que os seres humanos vivam quase exclusivamente no âmbito da genericidade em-si, não se tornando indivíduos para-si, não construindo sua individualidade dentro de uma relação consciente, livre e universal, o ideal do gênero humano.

A formação da individualidade para-si tem como condição a mediação da relação do indivíduo com as objetivações genéricas para-si. Entretanto, isso não significa que a apropriação dessas objetivações pelo indivíduo seja um processo que automaticamente venha a superar a alienação. A formação do indivíduo, enquanto ser genérico, ou seja, como parte do processo histórico de objetivação do gênero humano, é que fornece os fundamentos para a compreensão da individualidade humana.

Como já visto até aqui, o processo de formação do indivíduo é essencialmente mediado por outros indivíduos, e isto não depende da esfera de objetivação com a qual ele se relaciona. A formação da individualidade em-si ocorre de forma inevitável, natural, espontânea, não reflexiva e heterogênea. O processo de formação da individualidade para-si ocorre com base na apropriação da genericidade para-si.

Constatados estes fatos, cabe ressaltar que a formação da individualidade para-si só fará parte constitutiva do ser social como uma segunda natureza, se houver uma relação homogênea, consciente, intencional e não espontânea para com as dinâmicas de apropriação dos produtos da ciência, da arte, da filosofia, da ética, da moral, ou seja, das objetivações da vida, sendo estas um processo consciente e reflexivo por parte dos indivíduos e também um processo consciente e dirigido de maneira intencional por indivíduos que façam a mediação desse processo de formação da individualidade humana. Isso nos aponta para a função decisiva e fundamental que exerce a educação escolar, ou melhor, para a função específica exercida por parte dos professores na mediação entre as esferas do cotidiano em-si e do cotidiano para-si na vida dos indivíduos (ROSSLER, 2006).

3.2 O conceito de cotidiano na educação escolar

Heller (2004) caracteriza o cotidiano em-si por referência à reprodução da sociedade e analisa a diversidade existente entre a relação que o indivíduo estabelece, ao longo de sua vida, com as objetivações genéricas em-si e aquelas estabelecidas com as objetivações genéricas para-si. Esta relação geralmente tem passado despercebida nas pesquisas sobre a escola.

Conforme Duarte (1993, p.139):

[...] a prática pedagógica escolar poderia ser analisada sobre o prisma de sua conceituação enquanto uma prática mediadora entre a formação do indivíduo na vida cotidiana (onde ele se apropria das objetivações genéricas em-si) e a formação do indivíduo nas esferas não cotidianas da vida social, isto é, as esferas das objetivações genéricas para-si.

Cabe salientar a diferença existente entre o conceito de cotidiano tal como ele é formulado por Heller e o significado que ele assume como dia-a-dia, isto é, aquilo que ocorre diariamente. Para a autora, o conceito de cotidiano não é sinônimo de dia-a-dia, pois uma atividade pode ser realizada diariamente, mas nem por isso se caracterizar como

uma atividade cotidiana. Assim como pode haver atividades que não são necessariamente realizadas todos os dias, mas que são atividades cotidianas. No caso específico da educação escolar, geralmente se adota o conceito de cotidiano conforme o significado corrente e natural da palavra, ou seja, referindo-se ao dia-a-dia (DUARTE, 2001).

Não se quer aqui, entretanto, entrar em discussão quanto ao significado do termo correto. O que se quer ressaltar é a naturalidade com que o dia-a-dia escolar é identificado com a esfera da vida cotidiana. Não se trata de considerar certo ou errado usar o termo cotidiano para designar o dia-a-dia escolar, mas sim em falar dos pressupostos que determinam a ausência de uma maior reflexão sobre o que seja esse objeto chamado cotidiano.

Esses pressupostos não podem ser entendidos apenas no sentido teórico-reflexivo, mas também considerando-os como uma rede de associações feitas ao termo cotidiano, pois é comum haver uma quase identificação entre os vários termos existentes. Isso não quer dizer que essas associações estejam inteiramente infundadas, mas sim que elas estão sendo vistas como formas superficiais de percepção de problemas reais, como impregnadas com a ausência de uma reflexão mais profunda sobre as características definidoras do cotidiano como objeto de investigação e de atuação. Segundo o autor, existe uma segunda maneira de utilizar o termo cotidiano dentro da educação escolar, qual seja, mesmo o termo sendo utilizado com o significado de dia-a-dia, devem existir diferenças nessa utilização em decorrência dos motivos que conduzem ao tema do cotidiano.

O problema, nesse caso, não é o do distanciamento entre as teorias sobre a escola e a realidade do dia-a-dia das escolas, mas sim o distanciamento entre a educação escolar e a vida extra-escolar dos indivíduos. Em outras palavras, o problema é o distanciamento entre a escola e o indivíduo enquanto um ser concreto. A atividade escolar é vista como algo que não faz parte da vida cotidiana do indivíduo, como algo estranho e até hostil a essa vida. O objeto passa a ser, então, o de diminuir essa distância, aproximar a escola do cotidiano, fazer da educação escolar um processo de formação que prepare melhor o indivíduo para enfrentar os problemas do cotidiano. (DUARTE, 2001, p. 37).

Neste caso, o cotidiano é tudo aquilo que acontece fora dos muros da escola ou, pelo menos, fora da sala de aula. O cotidiano é a realidade concreta dos alunos, sua prática social, ou seja, sua vida.

Esses dois tipos de abordagem sobre a questão do cotidiano não são mutuamente conflitantes e, na realidade, eles não são totalmente diferenciados, sendo

freqüentemente fundidos, principalmente devido ao fato da pouca reflexão sobre o real significado de cotidiano. Constatase aqui que a utilização do conceito de cotidiano deve fazer parte de uma teoria em que o desenvolvimento do indivíduo não se efetiva em sua plenitude se sua vida reduzir-se à esfera do cotidiano. Também se constata que, quando isso acontece, é porque a própria relação do indivíduo com o cotidiano se dá de forma alienada.

Neste quadro teórico, a educação escolar insere-se diretamente no processo de formação do indivíduo pelo fato de sua função incluir a mediação entre a esfera da vida cotidiana e a esfera da vida não cotidiana. Assim, a educação escolar, em todos os níveis de ensino, assume como responsabilidade contribuir no processo de formação humanizadora, transmissão dos conhecimentos produzidos histórica e culturalmente pelo conjunto dos seres humanos, e esta precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular.

Em síntese, procurou-se demonstrar, nos dois primeiros capítulos, sobretudo com base em Luckács (1978; 1979; 1984), Heller (1991; 2004), Duarte (1993, 2001b), Moraes (2000; 2007) e Rossler (2006), autores que se fundamentam em Marx, a indispensabilidade do conhecimento, numa perspectiva ontológica, na ação intencional do ser humano.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA EM PORTUGAL E DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

*O que organiza e determina nossa relação com o passado é a lógica do objeto histórico, o processo efetivado pela própria realidade, e **não** a intensidade ou a autenticidade da experiência do historiador.*

Maria Célia Marcondes de Moraes (1993)

4.1 Introdução

Com a compreensão do processo de formação do ser humano e sua relação com o contexto capitalista, anteriormente desenvolvidos, realizaremos neste capítulo uma síntese, a partir de fontes disponíveis, da trajetória da formação das educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil em Portugal e no Brasil.

A organização deste capítulo inclui uma introdução que situa o tema de estudo no contexto histórico, seguida de duas partes, correspondentes à síntese do percurso da formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de Educação Infantil no Brasil, indicando, sinteticamente, as tendências que se definem no campo da formação dessas profissionais.

O objetivo principal é apreender as particularidades de cada país, as mediações sociais que definem as formações para as educadoras de infância e as professoras de Educação Infantil. Queremos identificar e compreender como essas mediações no campo da assistência educacional e da educação de crianças de 0 a 6 anos de cada país repercutiram na formação dessas profissionais, demonstrando que a constituição dessa formação não é uma sucessão de fatos que se acumulam; é a articulação de tempos e influências, é a expressão da complexidade das relações e determinações próprias da história da educação da criança de 0 a 6 anos nos dois países.

Este capítulo sintético sobre o percurso histórico da formação das professoras de crianças de 0 a 6 anos nos dois países reflete a necessidade, ainda, da produção da

historiografia da Educação de Infância portuguesa e da Educação Infantil brasileira, a qual tem se limitado, nos últimos anos, da mesma forma que ocorre em outros níveis de ensino, “[...] em análises específicas caracterizadas por recortes particulares, via de regra microscópicos, dos objetos da história da educação.” (SAVIANI, 2007, XVI). Ou seja, trata-se de um tema ainda não abordado amplamente, caracterizando uma lacuna da área nos dois países⁴⁹.

A partir de autores portugueses (GOMES, 1977; VILARINHO, 2000, 2002, 2004) e brasileiros (KULHMANN, 1998, 2005; ROSEMBERG, 1992, 1999, 2002; VIEIRA, 1986, 1988) que priorizam seus estudos na esfera da história ou das políticas da educação de crianças de 0 a 6 anos em seus respectivos países, traremos alguns contornos das mediações sociais que incidem sobre as políticas para a área, as quais definem a formação das profissionais desse nível de educação, compondo um quadro para localizar uma “nova e velha” carreira de professoras de crianças dessa faixa etária identificada nos dois países. “Velha” carreira, porque são professoras desde que o jardim-de-infância/classes pré-primárias passaram a existir nos dois países e “nova” carreira, em Portugal, com a passagem da formação das educadoras de infância para o nível superior na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986, que instituiu, nos desdobramentos legais, a carreira profissional para todas as que, exercendo a função docente de crianças até 6 anos de idade em creches e pré-escolas, obtivessem a habilitação; e no Brasil, com o reconhecimento das profissionais da educação de crianças de 0 a 6 anos na sua condição de professoras na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, incluindo na velha carreira das professoras das escolas maternas, jardins-de-infância e pré-escolas aquelas das creches, à medida que obtenham formação específica, uma vez que um grande contingente delas não possui habilitação para atuar nessa área.

⁴⁹ Estudos gerais sobre a história da educação das crianças de 0 a 6 anos identificados nos dois países enfatizam determinados períodos ou determinados aspectos desse nível de educação. Em Portugal, o livro de Joaquim Ferreira Gomes, de 1977, intitulado **A Educação Infantil em Portugal: achegas para a sua história** e o livro de Maria João Cardona, de 1997, **Para a história da Educação de Infância em Portugal: o discurso oficial (1834-1990)**; no Brasil, o levantamento realizado por Arce (2004b) identificou: a dissertação de Sonia Kramer, de 1980, com o título **História e Política da Educação Pré-Escolar no Brasil** (publicado, em 1982, num livro com o título **A política da educação pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**); a dissertação de Livia Fraga Vieira, de 1986, **Creches no Brasil**; a tese de doutorado de Tizuko Morchida Kishimoto, de 1986, **A Pré-Escola em São Paulo – das origens a 1940** (publicado, em 1988 num livro com o título **A Pré-Escola em São Paulo** (1877-1940)); a tese de Lúcia Regina Goulart Vilarinho, de 1987, **A Educação Pré-escolar no Mundo e no Brasil**; a dissertação de mestrado de Maria V. B. Civiletti, de 1988, **A Creche e o Nascimento da Nova Maternidade**; a dissertação de Moysés Kuhlmann Júnior, em 1990, **Educação Pré-Escolar no Brasil (1899-1922)**, a qual foi publicada no livro intitulado **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica** de 1998.

Tanto em Portugal quanto no Brasil, a creche e o jardim-de-infância surgiram no final do século XIX. A creche, como modalidade de atendimento da criança pobre, associou-se, principalmente, às necessidades da mulher que trabalhava fora, visando também a responder a questões diversas como o abandono, a desnutrição, a mortalidade infantil, a formação de hábitos higiênicos e a moralização das famílias operárias. É uma instituição que surgiu no campo da assistência educacional à infância a partir da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos⁵⁰. Diferentemente, o jardim-de-infância, modalidade de atendimento para crianças da classe média, surgiu no campo da educação respondendo aos objetivos de socializar e preparar a criança de 3/4 a 6 anos para o ensino escolar (GOMES, 1977; KUHLMANN, 1998, 2005; VIEIRA, 1986)⁵¹. A entrada da creche e do jardim-de-infância, nos dois países, ocorreu sob influência do discurso oficial da modernização do Estado, conforme consideram Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p.26, grifos no original):

No final do século XIX e início do século XX, a infância e a sua educação irão integrar os discursos sobre a edificação da sociedade moderna. Farão parte do modelo geral referencial das instituições e da estrutura do Estado para uma nação **avançada**, que se difunde no processo de transformação mundial ocorrido durante a **Era dos Impérios**, assim denominada por Eric Hobsbawm, para o período de 1870 a 1914.

Segundo Vilarinho (2000, p.63), a obra dos pedagogos portugueses destacava-se, desde o século XVIII, por meio de duas abordagens:

[...] a divulgação do discurso da “conservação da criança”, do amor maternal, das boas maneiras, da puericultura (no século XVIII prolongando-se pelos séc. XIX e XX) e a apologia e a materialização da instrução pública e laica, generalizada a todas as camadas sociais (século XIX e princípio do século XX).

⁵⁰ **Em Portugal**, Gomes (1977) relata sobre a implantação, com a colaboração de entidades privadas, de modalidades de Educação de Infância no período da grave crise econômica do país em 1890, e sobre a obrigatoriedade governamental de as fábricas terem creche para as mães trabalhadoras. **No Brasil**, Kuhlmann (1998, p. 82) identifica a Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ) como a primeira creche brasileira para filhos de operários, instalada em 1899.

⁵¹ **Em Portugal**, Gomes (1977) identifica a inauguração em 1882 do primeiro jardim-de-infância público, Jardim-de-Infância Estrela, em Lisboa, ano de comemoração do centenário de Froebel e, no mesmo ano, a fundação de um jardim-de-infância, no Porto, de iniciativa privada. **No Brasil**, Kuhlmann (1998, p. 82) relata sobre a instalação do primeiro jardim-de-infância privado, o do Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, em 1875, de orientação froebeliana; em 1877, o da Escola Americana, em São Paulo. No setor público, em 1896, em São Paulo, o Jardim-de-Infância Caetano de Campos, anexo à Escola Normal, que atendia crianças filhas da elite.

Esta última se pautava nos métodos e materiais educativos para alfabetizar o povo e na formação dos professores primários. “A matriz pedagógica era a Escola Nova que preconizava os métodos activos, centrada nos interesses e necessidades das crianças e numa nova relação pedagógica – a pedocêntrica” (VILARINHO, 2000, p. 65). Com a reforma de ensino portuguesa de 1894, o discurso político e pedagógico evidenciava a função educativa de inspiração froebeliana, mantendo-se a função social como grande razão da procura pela Educação de Infância. “Na época esta função é deslocada de ‘guarda de crianças’ para meio de suprir as deficiências do meio e da educação familiar” (VILARINHO, 2000, p. 90-91). Os pedagogos portugueses desse período que se destacaram na difusão nacional de estudos e outras iniciativas sobre a educação das crianças pequenas são: João de Deus Ramos (1878–1953) José Augusto Coelho (1850–?) e Irene Lisboa (1892–1958)⁵².

Para Kuhlmann Jr. (1998, p.60), a predominância, no final do século XIX e início do século XX, das concepções médico-higienistas direcionadas à infância brasileira como uma expressão da polêmica entre caridade e filantropia, que assumiu diferentes significados no período anterior, da início a uma nova concepção assistencial que o autor denomina de assistência científica “[...] por se sustentar na fé no progresso e na ciência característica daquela época”. Era expressiva a atuação dos médicos centrada no projeto de modernização da educação brasileira que trazia as premissas básicas de “educar e higienizar”. O autor destaca que, “[...] além da puericultura, que passou a integrar os currículos das escolas normais, desenvolveram-se estudos de psicologia infantil e de métodos pedagógicos para a criança pequena.” (KUHLMANN JR., 1998, p. 88). Na difusão nacional de estudos e iniciativas sobre a educação de crianças em maternais e jardins-de-infância desse período, são referenciados os educadores Menezes

⁵² **João de Deus Ramos**, poeta, educador e político, estabeleceu um modelo português de escola infantil com base no método João de Deus (posteriormente, comentaremos sobre este método). Filho do pedagogo e poeta português João de Deus (1830–1896, autor do método João de Deus), implantou o primeiro jardim-de-infância (privado) em Portugal no ano de 1911 e fundou, nos anos subseqüentes, uma rede de escolas infantis designadas por Jardins Escolas João de Deus, existentes até hoje, com base em métodos de ensino pautados em Froebel, Decroly, Montessori e Pestalozzi. Entre os inúmeros trabalhos publicados, dedicou-se a conferências pedagógicas e propaganda do método João de Deus. **José Augusto Coelho**, pedagogo, autor de inúmeras obras sobre ensino e educação, destinada uma delas, em 1893, à Educação Infantil, em que analisa algumas das principais dimensões da educação do indivíduo e menciona um currículo para a escola infantil, orientado para crianças de 3 a 8 anos de idade. **Irene Lisboa**, professora do ensino primário, especializada em Educação Infantil, escritora e pedagoga, divulgou amplamente o pensamento de Montessori, Decroly, Dewey e propôs um programa de Educação Infantil com base nas idéias do Movimento da Escola Nova Européia (BAIRRÃO; VASCONCELOS, 1997).

Vieira (1848–1897) e Heloísa Marinho (1903–1994) que, da mesma forma que os pedagogos portugueses, se pautavam nos princípios da Escola Nova⁵³.

Cabe ressaltar que tanto a infância portuguesa quanto a brasileira, ressaltadas as particularidades nacionais, vêm traduzindo, historicamente, consequências de realidades marcadas por fortes desigualdades sociais⁵⁴, que caracterizam a infância como categoria de “urgência social”, ou seja, demanda políticas de atendimento sistematizado, entre as quais, a educação das crianças de 0 a 6 anos⁵⁵. Nos dois países, é constatada a fragilidade das políticas para as crianças dessa faixa etária, conforme revelam os estudos de Vilarinho (2000, 2002, 2004) e Rosemberg (1999, 2002, 2006).

⁵³ Segundo Bastos (2001, p.55), o médico e educador **dr. Menezes Vieira** (1848–1897) obteve reconhecimento pela sua atuação e produção didático-pedagógica na área da educação de crianças de 3 a 6 anos por meio da implantação do primeiro jardim-de-infância (privado) no Brasil, pela produção de obras sobre o tema e pela sua participação em eventos, nos quais suas idéias se pautavam na “[...] sua experiência pessoal como de leituras das obras de Froebel, Mme. Pape Carpentier (França) e Mme. Adle Von Portugal (Suíça), e também da visita a instituições belgas, francesas e italianas”. Com base em Leite (1997), evidencia-se a atuação expressiva da educadora **Heloísa Marinho** como formadora das professoras dos jardins-de-infância na cidade do Rio de Janeiro, no período de 1934–1978. Após a conclusão da sua graduação nos Estados Unidos (Filosofia e Psicologia na Universidade de Chicago/1925–1928), ingressou, em 1934, como docente no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), instituição (pública) mais importante na formação de professores da República, integrando-se a um grupo de educadores que representava a vanguarda da educação brasileira: Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando Azevedo. A referida professora formou uma tendência na educação das crianças de 4 a 6 anos, com a formação no IERJ de mais de mil professoras para trabalharem nos maternais e nos jardins-de-infância. A influência froebeliana na formação de Heloísa Marinho no período de estudos na Universidade de Chicago também repercutiu na formação das professoras pré-primárias da época. Heloísa Marinho acompanhou de perto, desde a década de 1930, as iniciativas de formação de professores da pré-escola na cidade do Rio de Janeiro, nas quais se incluem a escola pública, IERJ, e as particulares, Colégio Bennett e Colégio Jacobina. Em 1952, a autora publicou a 1ª edição do livro **Vida e Educação no Jardim de Infância**, título associado ao livro de Dewey, **Vida e Educação**, o qual é considerado sua principal obra.

⁵⁴ Há estudos sobre as desigualdades sociais nos dois países, entre eles, indicamos alguns que focalizam a infância: Almeida, A. (1995); Pedroso e Gersão (1998); Rosemberg (2006); entre outros.

⁵⁵ **Em Portugal**, no ano de 2004/2005, a cobertura de atendimento do pré-escolar totalizou 77,4% (PORTUGAL, 2007b). Não foi identificada, nessa fonte, a taxa de cobertura da Educação de Infância referente às crianças de 0 a 3 anos. Vasconcelos (2003, p.70) identifica, a partir de dados oficiais referentes a 1996, a taxa de cobertura para as crianças de 0 a 3 anos em Portugal de 12,65%. **No Brasil**, as estatísticas da Educação Infantil brasileira revelam que 13% das crianças entre 0 e 3 anos de idade e 72% das crianças entre 3 e 6 anos de idade estavam matriculadas em creches e pré-escolas no ano de 2005 (BRASIL, IBGE, PNAD, 2005). Ressalta-se que esta expansão da Educação Infantil nos dois países não pode ser analisada somente sob a ótica do aumento da oferta de vagas, conforme alerta Rosemberg (1999) sobre dados estatísticos. A autora lembra que é preciso observar as diferenciações internas decorrentes dessa expansão. Tanto na realidade da educação das crianças de 0 a 6 anos brasileira (cf. KAPPEL, 2005) quanto na portuguesa (cf. VILARINHO, 2000), os índices de crescimento acabam não incluindo os segmentos populacionais mais pobres, significando para os dois países muito mais uma “demografização do atendimento” do que democratização. Outro alerta, com relação à realidade da educação das crianças pequenas nos dois países, é a existência, em Portugal, de inúmeros serviços, nomeadamente amas, que não estão legalizados; no Brasil, ainda há uma quantidade indefinida de modalidades de atendimento a criança de 0 a 6 anos funcionando à margem dos sistemas educacionais, fora da supervisão oficial, ou seja, não estão contabilizadas nas estatísticas.

4.2 A formação das educadoras de infância e das professoras de educação infantil a partir da expansão da educação das crianças de 0 a 6 anos

Elegemos a partir dos finais das décadas de 1960 e 1970, respectivamente, em Portugal e no Brasil, como os maiores contornos da formação das educadoras e professoras que trabalham com crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, por considerar que é a partir destes períodos que ocorreu o primeiro maior ciclo de expansão do número de modalidades de educação das crianças dessa faixa etária nos dois países. Refere-se a um contexto de intensa crise econômica que, iniciada na década de 1970, se caracterizou, no decorrer de vinte anos, de acordo com Hobsbawm (1994, p. 397), num período em que o mundo perdeu as suas referências estabelecendo-se a instabilidade e a crise. Inclusive, este autor o denomina de “décadas de crise” nas quais a maioria das pessoas se tornou cada vez mais pobre. “As décadas de crise foram a era em que os Estados Nacionais perderam os seus poderes econômicos.” (HOBSEBWM, 1994, p. 400). Os governos e outras entidades públicas deixaram de ser fontes de emprego. Os sindicatos entraram em baixa, tanto pela depressão econômica quanto pela hostilidade das políticas neoliberais⁵⁶. Nos países ricos do capitalismo, os trabalhadores tinham sistemas previdenciários a que recorrer, mas nos países pobres entravam na grande e obscura economia “informal” ou “paralela”. O principal efeito das décadas de crise foi a ampliação do fosso entre os países ricos e pobres. (HOBSEBWM, 1994, p. 406-407).

A retração das políticas públicas de proteção social advém desse contexto neoliberal que impulsionou políticas regidas pela coordenação global de organizações multilaterais, que reduziram a responsabilidade pública na proteção social por meio de modelos de máxima responsabilidade privada. Em outras palavras, o Estado deve ser mínimo com relação aos gastos públicos sociais, mas forte para atender aos interesses do capital, que transformou aquele num aliado-chave para impor as diretrizes neoliberais que agravam as desigualdades sociais nos países em desenvolvimento. Estes

⁵⁶ O neoliberalismo vem sendo gestado, do ponto de vista teórico, desde a década de 1940 por meio dos teóricos Friedrich Hayke (1899–1992), com seu livro escrito em 1944 intitulado **Caminho da Servidão** e Milton Friedman (1912), com uma das suas principais obras, escrita em 1962, intitulada **Capitalismo e Liberdade**. As políticas neoliberais foram colocadas em prática, na década de 1970, como resultado da crise do capitalismo e da aparente derrota do socialismo, tendo como inimigo o chamado Estado de Bem-Estar Social que começou a ser criticado, visto como um entrave para o desenvolvimento do neoliberalismo. Cinco metas podem resumir essas políticas: estabilização de preços e contas nacionais; privatização dos meios de produção e das empresas estatais; liberalização do comércio e dos fluxos de capital; desregulamentação da atividade privada e austeridade fiscal que restringe os gastos públicos (PETRAS, 1997).

organismos, apoiados pela oligarquia dos grandes países capitalistas, se tornaram cada vez mais institucionalizados a partir da década de 1970, adquirindo uma crescente autoridade nas décadas de crise, tornando um número cada vez maior de países dependentes da disposição dos países ricos em conceder empréstimos condicionados às políticas. Portugal e Brasil, ocupando distintos lugares na economia mundial⁵⁷, portanto com particularidades nacionais, conforme comentamos anteriormente, inserem-se nesta relação de dependência dos países ricos.

Nesse contexto histórico-social, a educação é eleita, pelos organismos multilaterais, como chave mágica para a erradicação da pobreza, pois, anunciam que investindo-se no indivíduo, dando-lhe a instrução, ele poderá ser capaz de buscar seu lugar ao sol. Trata-se da teoria do capital humano que se instala por meio do discurso político da democratização do ensino e da promoção do princípio da igualdade de oportunidades educativas sob a influência da ideologia desenvolvimentista da educação e da modernização, do princípio da igualdade em educação. A teoria do capital humano, como base das políticas educacionais nos dois países, estava presente não só nas décadas de 60 e 70, mas perdura, atualmente, “com outra roupagem”. Segundo Germano (1993, p.140), é um conceito:

[...] desenvolvido a partir da década de 1960 por economistas liberais – notadamente ingleses e norte-americanos – que se preocuparam em encontrar fórmulas que compatibilizassem educação e desenvolvimento econômico à distribuição de renda, sem questionar as relações de produção capitalistas”.

Desse modo, o mercado de trabalho passou a exigir e valorizar homens competitivos, que saibam informática, tenham habilidades comunicativas, cognitivas, e a educação ganhou importância no mundo globalizado, uma vez que o elevado grau de competitividade aumenta a necessidade de conhecimento e informação. Algumas categorias foram eleitas para estabelecer as bases teóricas: qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia, descentralização, competitividade, equidade, eficiência, eficácia e produtividade. Estas categorias

⁵⁷ **O Brasil**, no Censo de 2000, apresentou uma população de 170 milhões com um Produto Interno Bruto anual (PIB) per capita de U\$ 2.129,00 (BRASIL, IBGE, 2000c), dado que põe o Brasil em boa posição diante dos países em desenvolvimento, ou seja, o País não é pobre, mas com uma forte desigualdade social gerada pela brutal concentração de renda para uma pequena parcela de ricos, permanecendo um grande contingente de pobres desprovidos do nível mínimo necessário para satisfazer as necessidades básicas. **Portugal**, no Censo de 2000, apresentou uma população de 10.356,117 milhões. Em 2000, o PIB per capita era de £ 11.764,00, e 27% da população vivia abaixo da linha de pobreza (PORTUGAL, INE, 2001c). Para Silva (2006, p.535) Portugal, um dos países membros da Comunidade Europeia, revela indicadores estatísticos que continuam “[...] a colocar o país na cauda da Europa em todas as categorias que quisermos analisar”.

encontram eco no processo de transnacionalização e hegemonia do capital financeiro⁵⁸, que tem levado o setor público a ser responsabilizado pela crise, ineficiência e clientelismo em contraposição à eficiência, qualidade e equidade que caracterizariam o mercado e o privado, os quais, portanto, deveriam reger a sociedade.

Na esteira dessa perspectiva neoliberal, na década de 1990, articulou-se na esfera mundial a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, com a participação de 155 governos, financiada e convocada por organismos internacionais⁵⁹, na qual foram definidas orientações políticas para os sistemas educativos. Os governos que subscreveram a declaração aprovada na referida conferência “[...] comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos.” (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 57). O ideário difundido é de que essa educação deveria realizar as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA), que indicam um conceito que se refere aos conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas enfrentem suas necessidades básicas (TORRES, 1995). Para isso a Educação Básica deve saltar os muros da escola, passando a concorrer com outras esferas educativas: a família, a comunidade e os meios de comunicação. Essa é a lógica desse acontecimento mundial, que, ao destacar a centralidade da educação e sua importância para o desenvolvimento econômico e social, marca as políticas dessa década por meio de um conjunto de diretrizes⁶⁰ e impulsiona, desta forma, “[...] a abertura das instituições educativas às comunidades, a ampliação da tarefa de ensino-aprendizagem fora dos muros escolares, incluindo outros atores, e a co-participação e parcerias com outras instituições interessadas indiretamente na educação.” (TORRIGLIA, 2004, p. 55). Essas diretrizes passam a integrar o conjunto de documentos oficiais de cada país, entre os quais Portugal e Brasil, com particularidades que se associam à disputa entre “correntes privatistas e publicistas”. É o começo de uma tendência denominada, inicialmente, “formação permanente” passando para formação ao longo da vida, na qual a formação é generalizada a todos os setores sociais como central no processo de “concertação social”.

Antes de finalizar o século, destacamos outro evento, para o qual a Unesco convocou especialistas do mundo todo para integrar a Comissão Internacional sobre

⁵⁸ É a forma contemporânea dos interesses do capital que mantém a dinâmica constante de extração do lucro. Sobre o assunto, Ellen Wood (1998, p.10) comenta: [...] não é o fato de que as tecnologias mais recentes representem um tipo especial de mudança de época. Ao contrário, elas simplesmente permitem que a lógica da velha economia da produção de massa se diversifique e se estenda. A velha lógica pode agora alcançar setores inteiramente novos e pode atingir trabalhadores aos quais não afetava antes”.

⁵⁹ Unesco, Unicef, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o BM.

⁶⁰ Para conhecer tais diretrizes, consultar Shiroma, E.; Moraes, M. C. M. de; Evangelista, O. (2002).

Educação para o Século XXI, com objetivo de identificar tendências e necessidades do campo educacional no mundo e indicar a função para a educação. Trata-se do conhecido Relatório Delors, elaborado entre 1993 e 1996, que, ao evidenciar as principais tensões a serem resolvidas no século XXI, assinala, segundo Shiroma; Moraes; Evangelista (2002, p.66), três grandes desafios para o referido século: “[...] a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; e c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade”. Postos estes desafios, a educação é “superdimensionada”, cabendo ela “[...] responsabilizar-se pelo desenvolvimento humano sustentável, pela compreensão mútua entre os povos, pela vivência concreta da democracia” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 66). O conceito de “educação ao longo da vida” é difundido, pautado em tipos de aprendizagem que se resumem no “aprender a aprender”. Esses tipos de aprendizagem aparecem impregnados de subjetividade, com ênfase, segundo Arce (2001a, p.261):

[...] nas diferenças individuais como saudáveis e necessárias, sendo a chave para o indivíduo achar seu lugar em nossa sociedade; retira-se da aprendizagem o conteúdo que fica reduzido a informações, instrumentalização das ações posteriores, emergindo um saber imediato e utilitário, além da inclusão do princípio básico da flexibilidade, capaz de torná-lo um sujeito adaptável ao mercado.

As organizações multilaterais trazem o aspecto comum de articularem a orquestração dos princípios neoliberais em todo o mundo, quando se referem à educação, conforme afirma Antunes (2005). Mas essas organizações “[...] atuam de modo muito diferente com relação aos países e aos continentes, e essa intervenção se diferencia, seja junto aos países centrais, seja junto aos países semiperiféricos e periféricos⁶¹.” (FULLGRAF, 2007, p. 96). Estas diferentes formas de atuação se movimentam “[...] eivadas de contradições, assimiladas em graus e formas variadas, dependendo da capacidade de resistência ou de concertação que caracteriza os governos locais.” (CAMPOS R., 2006, mimeo). A capacidade de resistência circunscreve-se na esfera da militância, a qual inclui os movimentos sociais e a produção de conhecimento sobre a educação. É nesta direção que os projetos de profissionalização docente na Europa e na América Latina e Caribe, ao mesmo tempo em que apresentam similitudes, tratam de esferas distintas na posição da economia mundial. Essa consideração de

⁶¹ A autora, a partir de Mari (2006), explica que “[...] os conceitos periférico e semiperiférico expressam a situação daqueles países que estão na condição de subalternidade nas relações com os países centrais.” (FULLGRAF, 2007, p. 37).

Shiroma; Evangelista (2004, p.533) é assim explicitada: “Nosso lugar é de periferia; o da UE é de centro. Assinale-se que tais incumbências – numa como noutra região – passam ao largo da compreensão, em seus fundamentos, pelos professores, obviamente, que estão, do mesmo modo, sendo instrumentalizados”.

Em Portugal, país semiperiférico, em desenvolvimento e membro da Comunidade Européia desde 1985, as organizações multilaterais com maior influência nas políticas para a Educação de Infância são a União Européia, a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial (BM) e a Organização de Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE); no Brasil, país periférico, do rol dos países em desenvolvimento, a maior influência nas políticas para a Educação Infantil é da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o BM. As diretrizes comuns dessas organizações multilaterais são assim resumidas por Rosseti-Ferreira et al. (2002, p.66):

Em especial, nos países da Comunidade Européia, as justificativas para essas políticas fundamentam-se em um discurso pelos direitos da criança quanto ao acesso à educação e aos bens culturais, e pela igualdade de direitos e oportunidades de homens e mulheres. Já nos países em desenvolvimento, o discurso para ricos e pobres é bastante diferenciado, particularmente quando estabelece políticas para expansão do atendimento. Quando o alvo é a população pobre, negra e de zona rural, essas políticas se pautam por um discurso da necessidade de atender pobremente a pobreza, que transparece de maneira clara nos documentos do Banco Mundial.

No Brasil, a atuação da Unesco e do Unicef⁶², nas décadas de 1970 e 1980, ocorreu sobretudo na circulação de idéias por meio de diferentes canais com propostas de programas “não formais” para as crianças pobres. A influência do BM, a partir da década de 1990, além de incluir a difusão de idéias, por meio de assessorias, ocorreu principalmente condicionada a empréstimos e incluiu dois eixos complementares: o da reforma educacional com prioridade no Ensino Fundamental e o retorno das propostas de programas “não formais” das décadas anteriores (ROSEMBERG, 2002).

Em Portugal, Vilarinho (2000) confirma que, desde o final da década de 1960, há o princípio veiculado pelas organizações multilaterais – OCDE, EFTA⁶³, CEE, Unesco, FORD e BM –, que trata do desenvolvimento da ideologia da educação e da

⁶² Para saber mais sobre a influência do Unicef na esfera da infância, consultar Fullgraf (2007).

⁶³ European Free Trade Association (EFTA), Associação de Comércio Europeu, de caráter econômico, constituída em 1959, por um conjunto de países europeus, como alternativa à Cooperação Econômica Européia (CEE). Com a adesão de quase todos os membros à CEE, a EFTA ficou progressivamente reduzida.

modernização e da igualdade em educação. A autora deixa claro que na base desse princípio está “[...] a educação equacionada como ‘mercadoria’ que deve ser repartida de forma mais justa, de modo a que todos os indivíduos possam competir com as mesmas ‘ferramentas’” (VILARINHO, 2000, p. 102) tratando-se de uma perspectiva meritocrática com intenção econômica. Na década de 1990, os estudos de Afonso (2001) identificam novas organizações multilaterais que interferem na definição das reformas do Estado e na formulação das políticas sociais e educativas: Organizações Não Governamentais, União Européia, Organização Mundial do Comércio (OMC) e aquelas organizações já existentes, BM, Fundo Monetário Internacional (FMI) e OCDE.

É neste pano de fundo neoliberal que as políticas educacionais – que incluem a Educação de Infância e Educação Infantil e, conseqüentemente, a formação das educadoras de infância e professoras de Educação Infantil – seguirão suas trajetórias, profundamente influenciadas pelos princípios neoliberais, conforme indicam as pesquisas, tanto de Vilarinho (2000, 2002, 2004), sobre a Educação de Infância portuguesa, quanto Rosemberg (1999, 2002, 2006) sobre a Educação Infantil brasileira. Esses princípios, disseminados pelos países centrais, em acordo com Vilarinho (2004, p.205-206):

[...] instrumentalizou um conjunto de valores, práticas, sujeitos, instâncias despolitizando os conflitos sociais e desresponsabilizando a intervenção do Estado na resposta aos problemas sociais. De facto, temos observado em muitos países que a nova modalidade de resposta à questão social tem sido a retirada paulatina das políticas sociais da esfera do Estado e a sua transferência para o mercado e/ou para as organizações da sociedade civil, o chamado terceiro setor .

A autora ressalta que a funcionalidade do terceiro setor, para o neoliberalismo, consiste em torná-lo instrumento para atingir os seus objetivos. Em outras palavras, é a transformação da sociedade civil em meio para a reestruturação do capital; um movimento presente em muitos países, conforme afirma a autora, entre os quais se incluem Portugal e Brasil.

4.2.1 A formação das educadoras de infância em Portugal: “proteção, instrução e educação”

Inicia-se este item com o período do primeiro maior ciclo de expansão de creches em Portugal, final da década de 1960, no qual começou a ser gestada a Reforma Veiga Simão de 1973 com os desdobramentos da LBSE de 1986, entre eles aqueles que

repercutem na formação das educadoras de infância: Ordenamento Jurídico da Formação, de 1989; Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, de 1990; Regime Jurídico da Formação Contínua, de 1992 e 1998; Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, de 1997; Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores, de 2000; Perfil Geral e Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º ciclo do Ensino Básico, de 2001; O Processo de Bolonha, que começou a se efetivar no ano letivo de 2006/2007. O entendimento desses acontecimentos contribuirá na compreensão dos elementos que constituem o campo de mediações no qual se desenvolveu o reconhecimento das educadoras de infância em Portugal.

A expansão da Educação de Infância portuguesa foi lenta até final da década de 1960, com uma lacuna na esfera oficial no período da longa ditadura regida por Salazar⁶⁴, que teve início com o golpe de Estado de 1926, no qual ocorreu a extinção do ensino infantil que havia sido integrado no sistema educativo durante o período anterior da 1ª República⁶⁵. O governo extinguiu o ensino infantil com o Decreto-Lei nº 28.081, de 9 de outubro de 1937, definindo que cabia ao Estado o papel de incumbir e estimular a ação educativa da família, auxiliar as instituições particulares na promoção da assistência e educação pré-escolar e também estabelecer a sua fiscalização.

As determinações constituídas pela crise econômica generalizada no contexto das duas Guerras Mundiais, com a conseqüente degradação das condições de vida das famílias das classes populares, além dos mecanismos desencadeados pelo Estado Novo

⁶⁴ Antonio de Oliveira Salazar governou Portugal de 1931 a 1968, quando se afastou do governo por motivo de saúde, sendo substituído por Marcello Caetano, ocorrendo a continuidade do salazarismo. Em 1933, com a aprovação da nova Constituição, formou-se o Estado Novo, um regime autoritário que terminou em 25 de abril de 1974 com a Revolução dos Cravos que pôs fim ao longo regime ditatorial.

⁶⁵ Durante a 1ª República (1910 a 1926) o grande problema relacionado à infância portuguesa era a mortalidade infantil e as altas taxas de natalidade. O Instituto de Puericultura – Associação de Assistência Infantil e Escola de Educação Materna, fundado em 1911, difundia conhecimentos de puericultura, por meio de publicação de panfletos e artigos em jornais, além da formação de mães por meio de cursos teóricos e práticos de higiene infantil. Os dispensários tinham a função de prestar os primeiros socorros e dar alimento e agasalho às mães e às crianças desamparadas. A implantação da República ampliou a discussão da questão da criança, que no período anterior ficou relacionada a projetos e à existência de apenas dois jardins-de-infância. Foram criadas 12 escolas infantis, entre 1910 e 1926, sendo sete oficiais, além de outras privadas que incluíam a Escola Israelita e quatro Jardins-Escola João de Deus, além de várias classes preparatórias anexas às escolas primárias, destinadas às crianças de 6 a 7 anos. Foi publicada a Reforma do Sistema Educativo que preconizava o Ensino Primário e o Ensino Infantil com características diferenciadas: a criação do Ensino Infantil para crianças de 4 a 7 anos; a aprovação dos programas para a Escola Infantil; a formação das professoras do Ensino Infantil, que passou a ter, depois de quatro anos de curso geral normal, uma formação específica de dois anos. Esta formação começou nas Escolas Públicas Normais Primárias (referidas em Diário do Governo de 1896), indiferenciada da formação das professoras primárias. Em 1930, estas escolas foram substituídas pelas Escolas do Magistério Primário, e a formação das professoras do Ensino Infantil se diferenciava da formação das professoras do Ensino Primário (GOMES, 1977).

na resolução da formação social portuguesa, modelaram as mudanças na área da Educação de Infância. Salazar deslocou as responsabilidades dos problemas sociais para a família, direcionando as políticas na perspectiva de as razões da pobreza serem morais, e não econômicas. No lugar da assistência maternal, surgiram, na década de 1940, novos agentes sociais na aposta da educação das famílias. Eram as visitadoras sociais, educadoras familiares, assistentes sociais, com a função primordial de educação das famílias das operárias e também das famílias do meio rural, tarefa que se estendeu até a década de 1950. Na esteira da trilogia “Deus, Pátria e Família”, que constituía a base ideológica do fascismo/regime salazarista, em Portugal, auxiliaram nesta tarefa as instituições como Legião Portuguesa, a Obra das Mães para a Educação Nacional e a Escola Normal Social de Coimbra. Esta última inseriu as enfermeiras nas creches e as assistentes sociais como diretoras das instituições de Educação de Infância, além da formação das citadas puericultoras visitadoras de infância incluindo as funções de educadoras de infância. As professoras do Ensino Infantil passam a pertencer ao Ensino Primário⁶⁶, e a maioria dos centros para crianças com menos de 6 anos de idade eram voltados, essencialmente, para as necessidades básicas da criança com pessoal sem habilitações específicas⁶⁷ (VILARINHO, 2000, p. 84-86).

Acrescenta-se, no começo da década de 1930, o aproveitamento dos jardins na Educação de Infância, sob a incumbência da Sociedade Promotora da Educação Física Nacional, que nomeou uma comissão para percorrer os jardins da cidade e propor a abertura de clareiras, construção de ligeiros pavilhões apropriados na seguinte perspectiva:

Os promotores desta iniciativa estavam convencidos de que algumas horas passadas em alegre convívio entre flores, sob direcção de apropriadas amas, jardineiras ou professoras de Educação Infantil, são,

⁶⁶ As Escolas Públicas do Magistério Primário foram fechadas em 1937 pelo Estado Novo juntamente com a extinção do Ensino Infantil. Em 1942, foram reabertas exclusivamente para formação dos professores primários.

⁶⁷ Em 1936 foi fundada as “Obras das Mães para a Educação Nacional”, associação responsável pela Educação Infantil, por meio da orientação as mães, cujo financiamento advinha do pagamento das associadas e subsídio do Estado. No mesmo ano, foi implantada a Escola Normal Social, em Coimbra para formar assistentes de serviço social, ou seja, preparar as alunas principalmente para obras de assistência materno-infantil. Em 1945, o Instituto de Assistência à Família assumiu a função de fomentar a criação de estabelecimentos e serviços de assistência infantil, e o Instituto de Assistência a Menores, a função de estimular a fundação de asilos-escolas e de outras instituições destinadas a amparar e educar menores. Em 1965, o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal (CFAP), vinculado ao Instituto da Família e Acção Social (IFAS), marcou uma nova fase no apoio à formação de pessoal que trabalhava nas modalidades de Educação de Infância dependentes do Ministério da Saúde e Assistência. Em 1967, fundou-se a Escola de Auxiliares de Educação S. Tomé para responder às necessidades do Ministério da Saúde e Assistência. No mesmo ano, no Porto, foi criado o curso de formação para auxiliares de educação na Escola do Arcediago Van-Zeller. Em 1969, em Lisboa, começou a funcionar a Escola Paulo VI e o Instituto das Irmãs de Santa Doroteia e o Patronato de Santa Doroteia, com objetivo de formação de educadoras para internatos de assistência a menores (GOMES, 1977).

para a saúde e para a educação das crianças, benefícios que compensam com usura os gastos a fazer com a apropriação dos recintos e com o pessoal preciso para tal fim. (GOMES, 1977, p. 87-88).

Nesta mesma linha de ação e no mesmo período, comenta o autor, foi fundada a Associação Nacional dos Parques Infantis⁶⁸.

Num período de 40 anos, de 1937 a 1977, caracterizou-se a ausência de investimento do governo português na formação das professoras das crianças de 0 a 6 anos com o desenvolvimento do Ensino Infantil privado, cujas profissionais obtinham formação em escolas particulares⁶⁹.

Na década de 1960, segundo Vilarinho (2000, p.100), ocorreu a expansão de creches e jardins-de-infância privados e assistenciais a partir de vários determinantes, entre eles, a autora destaca:

Modificações na estrutura econômica notando-se um pequeno aumento na indústria e em setores como a banca e os seguros.
A migração das famílias das aldeias para os grandes centros urbanos.
Aumento da taxa de trabalho feminino, fruto não só do próprio desenvolvimento industrial como também da guerra colonial, que fazia ausentar muitos pais de família, obrigando conseqüentemente as mães a entrarem no mercado de trabalho.

⁶⁸ Associação fundada e presidida pela poetisa Maria Fernanda Teles de Castro e Quadros Ferro (1900–1994), que era esposa do director, Antonio Ferro, do serviço de propaganda do regime ditatorial de Salazar.

⁶⁹ A partir de 1943, foram fundadas escolas particulares de formação de educadoras de infância, sendo pioneira a Associação de Jardins-Escola João de Deus com o Curso de formação de educadoras de infância, em Lisboa, denominado Curso de Didática Pré-Primária pelo Método João de Deus; em 1954; duas outras escolas: Instituto de Educação Infantil e Escola de Educadoras de Infância, ambas em Lisboa, uma delas fundada por Maria Mayer Ulrich, e outra, por Maria Teresa Guedes de Andrade Santos; em 1963, as Escolas de Educadoras de Infância de Nossa Senhora da Anunciação em Coimbra, e Escola de Educadoras de Infância Paula Frassinetti no Porto. A maioria dessas escolas veiculava ideários religiosos. Em 1966, o Movimento da Escola Moderna (MEM) iniciou um projeto de autoformação cooperada de docentes (formação continuada). A similaridade entre o Método João de Deus e o MEM é o fato de constituírem-se nos dois grandes movimentos pedagógicos portugueses no âmbito da educação que ganharam forma no decorrer dos anos e até os dias atuais continuam existindo. **Sobre o método João de Deus:** o pedagogo e poeta português João de Deus (1830–1896) foi autor de uma metodologia de alfabetização por meio da “Cartilha Maternal”. A Cartilha Maternal foi publicada em Portugal em 1876, e em 1888 as Cortes portuguesas (parlamento) escolheram-na como método oficial de aprendizagem da leitura. João de Deus, os seus amigos e descendentes estabeleceram em 1882 uma rede de escolas autônomas, originalmente designada Associação das Escolas Móveis pelo Método de João de Deus. Essas escolas passaram para Jardins Escolas e escolas fixas. **Sobre o MEM:** associou-se à Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna, no ano da morte de Celestin Freinet (1966), período de plena polémica de um grupo dissidente de Paris que criou a Pedagogia Institucional, esta que inspirou o Movimento Português. Segundo Niza (2001, p. 43), um dos fundadores e líderes educacionais do MEM em Portugal, constituiu-se como um grupo de professores, inicialmente do Ensino Pré-Escolar e Pré-Primário, com o objetivo de autoformação na cooperação profissional entre pares. No decorrer dos anos, o MEM ampliou-se, e atualmente ocorrem encontros de grupos de professores de vários níveis de ensino, por interesse e áreas afins, em 18 núcleos regionais com sedes em cidades que cobrem o território português.

As mulheres passaram a trabalhar fora do lar, ocorrendo a expansão feminina no mercado de trabalho, sobretudo no setor terciário. As redes de apoio familiar (avós, tias) diminuem. São fatos que impulsionam a procura social da guarda das crianças, caracterizando-se numa “[...] força de pressão para a abertura de serviços para a infância” (VILARINHO, 2000, p.100), um primeiro momento de expansão desse nível de educação resultante de uma “luta não estatal”, na qual as mulheres assumiram a vanguarda. Foram iniciativas marcadas por uma grande heterogeneidade, tanto institucional quanto pedagógica, e também quanto ao público que a freqüentava. Por um lado, daqueles que sentem a necessidade dos serviços para a infância (creches e jardins-de-infância de comissão de moradores, de organizações de base), e por outro lado, dos mais ricos, de caráter filantrópico e religioso, que promovem ações para os mais pobres (creches e jardins-de-infância de associações de benfeitores, de entidades patronais, de paróquias e de ordens religiosas) (VILARINHO, 2002, p. 94).

Nesse contexto, ampliou-se uma rede de educação de crianças de 0 a 6 anos vinculada ao Ministério dos Assuntos Sociais, sobretudo aquelas de iniciativa das Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS), caracterizando um modelo assistencialista de massa num período em que o atendimento ainda era muito reduzido e concentrava-se no setor privado, conforme afirmamos anteriormente. Como o modelo não previa a formação profissional especializada de educadores, pois para redução do custo empregaram-se muitas professoras “leigas”, os programas se expandiram sem que se tivesse construído formação especializada para esse novo tipo de atendimento de massa⁷⁰. Paralelo a esse contexto, conforme abordamos anteriormente, ampliou-se a oferta de formação de educadoras de infância, resultante da iniciativa privada e religiosa, direcionadas a um público de classe social e econômica elevada; e o MEM, movimento de autoformação de professores.

Na esfera política, no final dos anos 1960 e início da década de 1970, se instalou um contexto que desencadeou o início de um período de maior abertura do regime de governo, surgindo, no âmbito social, o lançamento de uma reforma educativa. As ações do Ministério da Educação centraram-se na projeção de um conjunto de mudanças, entre as quais aquelas na área da infância, que prepararam o percurso para a Reforma Veiga

⁷⁰ De acordo com Gomes (1977, p.109-110), o Ministério da Saúde e Assistência tinha, em 1973, aproximadamente 430 infantários e jardins-de-infância em funcionamento, atendendo cerca de 30.000 crianças. Paralelo, o Ministério das Corporações e Previdência Social também mantinha infantários e jardins-de-infância.

Simão⁷¹, incluindo novas orientações nesse nível de educação. Após um período de longo debate nacional, a Reforma Veiga Simão foi publicada, em 1973, num contexto de contínuas e graves crises econômicas, conforme consideramos anteriormente, que apresentaram a fórmula ideal para a introdução das medidas neoliberais: longa e profunda recessão seguida de baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação. A alternativa para combater as crises foram orientações de consultores financeiros neoliberais: por um lado, manter o Estado forte o suficiente para acabar com gastos desnecessários, privatizar empresas estatais e liquidar os sindicatos; e por outro, diminuir os gastos e as intervenções estatais nas questões sociais⁷² e econômicas. Todas essas medidas foram administradas de uma só vez, de forma quase ditatorial, pois a meta principal de tudo isto era a estabilidade monetária, que devia ser alcançada a qualquer preço. Segundo Vilarinho (2000), o discurso político orientador da Reforma Veiga Simão incorporava os objetivos de democratização do ensino e da promoção da igualdade de oportunidades educativas veiculados pelos princípios neoliberais, assim sintetizados pela autora:

A crença na relação causal entre a educação e o desenvolvimento social e económico, a visão da educação como um investimento (teoria do capital humano) e a contribuição na resposta às necessidades do mercado de trabalho são os pressupostos que estão na base de expansão da escolarização e da promoção da universalidade da sua oferta. (VILARINHO, 2000, p. 102).

No percurso da Reforma Veiga Simão, aconteceu, em 1974, um dos principais marcos da história de Portugal: a Revolução de 25 de Abril⁷³, que impulsionou mudanças relevantes na sociedade portuguesa que interferiram na direção da educação, conforme considera Vilarinho (2000, p.107):

Em nome da “legitimidade revolucionária”, entre o 25 de Abril de 1974 e o 25 de Novembro de 1975 o movimento social popular “invadiu” as mais diversas áreas da vida social – a habitação urbana (organizando-se em comissões de moradores), a gestão das empresas (comissões de trabalhadores), a administração local, a cultura, a educação – alterando

⁷¹ Veiga Simão foi ministro da Educação de 1970 a 1974.

⁷² No campo das políticas sociais, o receituário neoliberal incentiva a desativação dos programas sociais públicos e remete o Estado, na esteira da ideologia desenvolvimentista da educação e da modernização, a ater-se somente a programas de auxílio à pobreza (VILARINHO, 2000).

⁷³ Em 25 de Abril de 1974, o Movimento das Forças Armadas (MFA), que conseguira a adesão das principais unidades militares, deu início às operações que conduziram à derrubada do regime ditatorial que oprimia o país desde o golpe de Estado de 28 de maio de 1926. Em grande resistência das forças leais ao Governo Ditatorial, os objetivos militares foram sendo tomados ao longo desse dia, com a participação da população nas ruas a vitoriarem os soldados e a colocarem-lhes flores nas espingardas. O MFA era um movimento formado por jovens oficiais do exército, da Marinha e da Força Aérea, principalmente capitães. Organizado, inicialmente, em 1973, para defender os interesses dos oficiais relativamente à sua progressão na carreira, cedo se transformou num grupo de conspiradores contra o regime ditatorial.

profundamente os modos de vida social e as relações sociais. Nos campos, mais energicamente no Alentejo, aquele movimento interfere no processo de Reforma Agrária modificando as relações de dominação e subordinação aí existentes. É uma verdadeira “explosão” social de uma “massa humana” que foi amordaçada.

Foi um contexto que evidenciou os problemas sociais, despertando grandes esperanças na população, que passou a acreditar que a solução estaria no espontaneísmo, havendo algumas organizações populares que buscaram resolver o problema pelas próprias mãos. Contextos informais de Educação de Infância se expandiram, surgindo pelo país, principalmente em zonas urbanas e industriais, creches e jardins-de-infância, fruto do trabalho das comissões de moradores e organizações de freguesia, sem muitos recursos materiais e pessoal não qualificado. Uma diversidade de iniciativas com diversidade conceitual, correspondendo a organizações diferenciadas quanto a horários de atendimento, às estruturas físicas, pessoal docente e população infantil, caracterizando creches e jardins-de-infância implantados pela comunidade.

A Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976⁷⁴ consagrou os princípios da democratização do ensino e da igualdade de oportunidades em educação, e o direito à educação pré-escolar gratuita, a qual, segundo Vilarinho (2000), não se concretizou. São baixas as taxas de frequência, e assimetrias regionais na cobertura da Educação de Infância e a expansão do pré-escolar não contemplam o ciclo completo de 0 a 6 anos de idade. Esta lacuna da Educação de Infância até os 3 anos de idade foi preenchida pelas instituições privadas, especialmente aquelas de Solidariedade Social, consolidando-se um “[...] compromisso tácito, entre estas entidades e o Estado, da articulação da rede pré-escolar e repartição das zonas de intervenção” (VILARINHO, 2000, p. 186).

Os debates, no percurso da Reforma Veiga Simão, incluíram a presença de tensões entre diferentes concepções de educação pré-escolar e suas funções sociais na implementação de medidas legislativas. Um processo acompanhado de um discurso público, no qual pedagogos e políticos ocuparam a cena. A Reforma Veiga Simão definiu, entre outros aspectos, a implantação, por meio da Lei nº 5 de 1977, do sistema público de educação pré-escolar⁷⁵ e das escolas públicas para a formação de educadores

⁷⁴ A Constituição da República Portuguesa, de 1976, dispõe que incumbe ao Estado “[...] criar um sistema público de educação pré-escolar”.

⁷⁵ A Reforma Veiga Simão reintegrou a educação pré-escolar no sistema educativo (a denominação passou a ser pré-escolar a partir da Constituição Federativa da República Portuguesa de 1976), definiu-a como educação destinada a crianças de 3 a 6 anos, vinculada ao Ministério da Educação, ficando a educação das crianças de 0 a 3 anos vinculada ao Ministério da Saúde e da Assistência.

de infância com a Lei nº 6, de 1º de fevereiro de 1977, ambas vinculadas ao Ministério da Educação e Investigação Científica.

As duas primeiras escolas oficiais de formação de educadoras de infância foram fundadas em 1973, em regime experimental, em Viana do Castelo e em Coimbra. Seis anos depois, em 1979, foram publicados tanto o Decreto-Lei nº 542, que regulamenta o funcionamento do pré-escolar, quanto os Estatutos das ENEI. O primeiro, explicitando a obrigatoriedade de as educadoras diplomadas assumirem a titularidade das salas, e o segundo possibilitando a autonomia das ENEI em relação às escolas do magistério primário. O acesso das educadoras de infância aos jardins-de-infância passou a ser um direito de todas aquelas formadas em cursos oficiais. Esta definição resultou, em 1980, na implantação de cursos de promoção de auxiliares de educadoras de infância à condição de educadoras de infância, uma vez que havia poucas pessoas habilitadas para atuarem na área da Educação de Infância, ou seja, um grande contingente de auxiliares de ação educativa exercia a docência sem habilitação. Em 1980, essa formação foi oferecida, no período após o trabalho, em cada escola, por meio de cursos com duas durações de quatro semestres ou de seis semestres, de acordo com as necessidades das auxiliares⁷⁶.

Com a LBSE de 14 de outubro de 1986, duas definições puseram em evidência a Educação de Infância: a primeira, na qual a educação pré-escolar foi reconhecida como primeiro nível no sistema educativo, refere-se às crianças entre 3 anos de idade até o ingresso no Ensino Básico, sendo constituída por “[...] iniciativa do poder central, regional ou local e de outras entidades, colectivas ou individuais, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social”; a segunda, que passou a formação das educadoras de infância do nível médio para o superior, nas Escolas Superiores de Educação (ESE), em Institutos Politécnicos ou nos Centros Integrados de

Desta forma foi legitimada a diversidade do atendimento às crianças de 0 a 6 anos e, ao mesmo tempo, não ocorreu, efetivamente, a expansão da educação pré-escolar, mas uma revalorização do ponto de vista legal (VILARINHO, 2000). Portanto, a Educação de Infância portuguesa, a partir da Constituição Federativa da República de 1976, tinha duas vinculações: uma dependente do Ministério dos Assuntos Sociais, que se expandiu a partir da década de 1960, por meio de iniciativas das IPSS, organizações de Educação de Infância (0 a 6 anos) sem fins lucrativos; e outra, do Ministério da Educação, que reintegrou a educação pré-escolar (3 a 6 anos) no sistema educativo.

⁷⁶ Em 1981, foi fundada a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), como espaço de fortalecimento profissional; um centro de formação e informação neste campo. Com sede em Lisboa, edita trimestralmente, desde 1987, o **Cadernos de Educação de Infância**, que publica temas relacionados com a Educação de Infância e promove Encontros Nacionais de dois em dois anos. Para saber mais, consultar: www.apei.sapo.pt

Formação de Professores (Cifope) em Universidades. O grau acadêmico a educadoras de infância passou para o bacharelato, podendo obter, a partir do Decreto-Lei nº 139/A de abril de 1990, equivalência à licenciatura⁷⁷ por meio de um curso de Especialização em Educação (CESE) relacionado à docência. Com o Decreto-Lei nº 115 de setembro de 1997, essa formação inicial passou a ser de licenciatura. Com a entrada do pré-escolar para o sistema educativo, evidencia-se tanto sua especificidade educativa quanto sua autonomia em relação aos outros segmentos do sistema educativo; no entanto, segundo Vilarinho (2000), a partir das definições dessa Lei, desencadeou-se uma retração da rede pública de educação pré-escolar, caracterizando um novo período em que as evidências refletem que o Estado aguarda a expansão desse nível de ensino por meio das iniciativas privadas e de solidariedade social; além disso, traz como uma das consequências a desigualdade nas condições entre as profissionais educadoras de infância que trabalham nas pré-escolas, mantidas pelo Ministério da Educação, e daquelas que atuam nas creches, mantidas pelo Ministério do Trabalho e Assuntos Sociais. Ou seja, a vinculação profissional destas em outra lei geral não regulamenta da mesma forma os direitos de todas as profissionais, caracterizando uma diferenciação funcional entre elas.

Esse processo de Reforma do Sistema Educativo Português ocorreu, segundo Antunes (2004b, p. 486), em plena fase de integração europeia⁷⁸, no contexto da crise do Estado de Bem-Estar e da consolidação da escola de massas (escola para todos), por meio de um conjunto de medidas de política educativa vinculadas às orientações neoliberais que marcam a ação do governo em questão. A Educação de Infância foi reconfigurada, segundo Vilarinho (2002), sobretudo sob a influência da OCDE⁷⁹, que é considerada por Antunes (2005b, p. 452-453) um ator central nas políticas de educação. É a fonte de onde são difundidos relatórios, indicadores, avaliações, exames das

⁷⁷ Os bacharelatos, na formação de educadoras de infância, eram cursos de três anos. As licenciaturas são de quatro anos até o término do ano letivo de 2005/2006, mudando, novamente, com adesão de Portugal ao Processo de Bolonha, que se iniciou na esfera da formação superior de professores, no ano letivo de 2006/2007.

⁷⁸ Portugal integra a Comunidade Económica Europeia desde 1985. Segundo Antunes (2005b, p. 454-455), a União Europeia é uma organização regional que negocia em nome de todos os países membros, com mandato dos chefes de Estado. No caso da área da educação e da cultura, tem que ser um mandato expresso, porque são áreas em que há uma competência partilhada entre os Estados e a União Europeia, não são políticas comunitárias.

⁷⁹ Conforme já comentamos, além da OCDE, segundo Antunes (2005b, p. 205) há novas organizações e instâncias de regulação supra-nacional que interferem na definição das reformas do Estado e na formulação das políticas sociais e educativas. São elas: Organizações Não Governamentais, União Europeia, OMC e outras organizações já existentes, BM e FMI. Portugal é um dos 20 países que integram a OCDE. Sua vinculação a esta organização se iniciou em 1961.

políticas, conferências, uma construção de consensos e difusão de modelos, categorias, formas de organizar e desenvolver a educação. A OCDE organiza conferências procurando um protagonismo relacionado à maior capacidade de construir relações, constituindo-se como “[...] mediadora entre as organizações internacionais”. Os estudos da OCDE decorrem sobretudo “[...] da necessidade de garantir uma maior igualdade de acesso das mulheres ao mundo do trabalho, como também de promover o alargamento da Educação de Infância considerada como o início da aprendizagem ao longo da vida.” (SILVA M., 2000, p. 125).

É nesse contexto que, na segunda metade da década de 1980, se instalou o debate sobre a formação das educadoras de infância na esfera nacional, por meio do desenvolvimento de uma série de projetos de “pesquisa-ação” financiados por fundações privadas; esses debates se intensificaram na década de 1990 com a expansão de uma correspondente produção de investigação na área, sobretudo associada à qualificação acadêmica dos formadores das educadoras de infância⁸⁰.

4.2.1.1 Valorização da formação das educadoras de infância em contexto

Com o funcionamento da rede pública no final da década de 1970, a maioria das educadoras de infância começaram a trabalhar pela primeira vez em pequenas aldeias (vilarejos), em realidades muito diferentes daquelas em que trabalhavam até então. A formação das educadoras de infância se direcionou para o alargamento e a diversificação das funções dessas profissionais. A justificativa dessa mudança, na esfera acadêmica, era dada pelo aparecimento da escola de massas⁸¹, que importou os problemas sociais do trabalho infantil, da delinquência juvenil, da violência marginal, do consumo de drogas, para além dos conflitos entre grupos sociais: conflitos de classe, conflitos raciais e étnicos, conflitos religiosos, conflitos lingüísticos. Um cenário social que, sobretudo a partir de 1990, promoveu a importância da mudança da formação das educadoras de infância: formação em contexto⁸², ou seja, a formação centrada na escola,

⁸⁰ Destacamos as publicações pioneiras sobre o tema da formação das educadoras de infância, que são: Niza (1987), Silva I., et al. (1990), Silva I., (1991). Na esfera da pós-graduação no nível de doutorado, são as teses de Vasconcelos (1995), Oliveira-Formosinho (1998), Sarmiento-Pereira T., (1999) e Cardona (2001).

⁸¹ Segundo Formosinho (1997), a escola de massas é um conceito oriundo da Inglaterra, que, diferentemente da escola técnica (escola de trabalhadores qualificados) e do liceu (escola de elites), é uma escola heterogênea, com heterogeneidades discentes, docentes e contextuais.

⁸² A formação em contexto, para os portugueses, significa a formação no local de trabalho, com forte importância ao registro daquilo que as educadoras de infância dizem, suas vozes, suas histórias de vida, suas práticas.

além do currículo centrado na escola, a gestão centrada na escola com a idéia central de que o foco na escola como espaço privilegiado de formação possibilita a aproximação desta formação com os inúmeros problemas sociais. Esta concepção parece veicular que a compreensão dos problemas sociais inerentes ao processo educativo passa pela aproximação espacial com esses problemas, ou seja, passa pela valorização da formação na prática e a partir da prática.

Para Sarmiento; Formosinho (1999, p. 78)⁸³, a valorização da formação nos contextos educativos reflete uma nova concepção de escola, que surgiu no debate da Reforma Educativa Portuguesa como “[...] um modelo alternativo de escola, capaz de realizar as finalidades formuladas democraticamente e de concretizar as aspirações a uma educação igualizadora e não selectiva”. Trata-se de uma concepção de escola que passou a ser denominada escola-comunidade educativa, definida por Sarmiento; Formosinho (1999, p.82) como:

Um espaço de construção cultural, e não apenas da sua difusão, de constituição de saberes, e não apenas de reprodução de saberes constituídos, de experimentação, e não de sacralização do instituído, de procura e deriva de sentidos, e não da sua fixação e padronização.

Esta mudança conceitual sobre a escola, considerada nova pelos autores, associa-se à formação contínua que se intensifica, sobretudo, a partir da década de 1990, “[...] muito influenciada pelo afluxo crescente dos chamados fundos estruturais oriundos da União Europeia destinados à promoção da formação profissional.” (SILVA M., 2000, p.79).⁸⁴ O autor refere-se à “[...] massificação da oferta de educação” desde finais de 1992 como um modelo de formação que se impõe na esfera da formação docente numa perspectiva de descentralização, com a qual foram implantados, em 1988, sob coordenação das Direções Regionais do Ministério da Educação, os Centros de Ação Educativa (CAE), que se responsabilizam pelo apoio e acompanhamento aos educadores e professores do Ensino Básico e Secundário com a formação contínua, nos contextos de trabalho. Essa valorização da formação contínua e também da formação especializada⁸⁵ desencadeia o aumento do número de instituições específicas⁸⁶

⁸³ As referências Sarmiento e Sarmiento T., serão assim utilizadas para distinguir Manoel Sarmiento, a primeira, de Teresa Sarmiento, a segunda.

⁸⁴ As referências Silva M., e Silva I., são utilizadas para diferenciar Manoel Silva de Isabel Silva.

⁸⁵ A formação especializada em Portugal é aquela que ocorre nos cursos superiores após a formação inicial, incluindo, entre outras: Educação Especial, Orientação Educativa, Animação Sociocultural, Supervisão Pedagógica, Formação de Formadores, Gestão e Animação da Formação, Comunicação Educacional e Gestão da Informação, Administração Escolar, entre outras. A denominação

associadas à formação das educadoras de infância na esfera universitária e no ensino politécnico com as ESE.

Silva M.,(1997) indica contradições nos modos dominantes de concepção dessa formação centrada nos contextos⁸⁷. O autor considera, por um lado, que esse modelo de formação possibilita a decisão local na construção das suas próprias políticas de formação e, por outro lado, o processo de formação é concebido e controlado externamente aos contextos de formação, por meio de mecanismos de avaliação e financiamento (SILVA M., 2000, p. 102-103). Essa constatação do autor evidencia um dos princípios neoliberais que é a desregulamentação do processo e o controle do produto.

Sobre a educação superior, as políticas para a formação desse nível de ensino trazem o “[...] ressurgimento, sem qualquer tipo de alterações conceituais, mas num contexto que lhe é adverso, [...] da teoria do capital humano.” (SILVA M., 2006, p.520). O autor afirma que essa teoria [...] tem vindo a ser incorporada nas estratégias políticas dominantes, necessariamente reatualizada face às características da actual crise que o capitalismo tem vindo a manifestar nas últimas décadas.” (SILVA M., 2006, p. 522-523). Trata-se de uma renovação dessa teoria que, a partir da década de 1990, passou a veicular a idéia de possibilidade de humanização do capital.

Nesse período, década de 1990, a produção científica sobre a área intensificou a busca contínua de um corpo de saberes específicos, que incluíam, principalmente, contribuições da Sociologia, Antropologia, dando continuidade às contribuições da Psicologia. A ênfase recaiu na necessidade de a educação da criança de 0 a 6 anos diferenciar-se da escola, assegurando sua especificidade, conforme salienta Silva I., (1991, p.50, grifos no original):

O termo **ensino** é substituído pelo termo **educação**; os seus profissionais são designados por **educadoras/educadores** e não como **professores**; estes não dão **aulas** mas organizam **actividades**; não existem **classes** mas **grupos**; em vez da designação **alunos** é utilizada a expressão **crianças**; não se utiliza o termo **sala de aula** mas sim **sala de actividades**, as instituições não são **escolas** mas **jardins de infância**.

equivalente no Brasil é especialização, e também ocorre após a formação inicial nos cursos superiores com a temática geral Educação Infantil ou Educação Pré-Escolar, entre outras.

⁸⁶ As agências formadoras incluem, além das Universidades e ESE, organismos nacionais, regionais ou locais do Ministério da Educação, outros Departamentos do Estado, entidades e organismos empregadores, associações docentes profissionais e científicas.

⁸⁷ Refere-se a dissertação de mestrado do autor na qual analisou a concepção de formação dos educadores e professores tomando como campo de análise 16 Centros de Formação que se constituem como redes de formação contínuas em Portugal, partindo de fontes de consulta do período compreendido entre 1992–1998.

Esta busca de especificidade começou a delinear-se no período após a Reforma Veiga Simão, em 1974, no qual a concepção psicologizante da Educação de Infância foi ampliada. Foi constatada, segundo Sá; Saraiva (1998), a emergência de um novo campo de pesquisa, que passou de uma perspectiva monodisciplinar para um movimento de incorporação de várias disciplinas, sobretudo a Antropologia da Infância, a Sociologia da Infância, a Pedagogia e também a Economia.

Bairrão et al. (1997) consideram que o início da produção científica sobre a Educação de Infância ocorreu na década de 1970, havendo o crescimento do seu número na década de 1980. A maioria desses estudos, segundo Vasconcelos (2004), era financiada por fundações privadas, portanto, um período de ausência de políticas públicas de financiamento à investigação. A autora informa, que a partir de 1997, se iniciou o financiamento tanto de estudos quanto de bolsas de educação avançada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), com apoio de fundos europeus, fato que impulsionou o número de pesquisas. Afirma que algumas universidades,⁸⁸ com apoio da FCT, instalaram centros de investigação na esfera da Educação de Infância. Destaca a implantação do Instituto de Estudos da Criança (IEC)⁸⁹ na Universidade do Minho (Uminho) que inclui o Centro de Documentação e Informação sobre a Criança (Cedic).

Nesse período, sobretudo a partir da década de 1990, foram publicados vários dispositivos e medidas legais portuguesas, citados anteriormente, que passaram a expressar, entre outras questões, a formação necessária para as educadoras de infância, incorporando conceitos e referenciais que desafiam a qualidade dos processos formativos de professores, e, nesse sentido, os estudos de Silva (1997, 2000, 2004) fundamentam esta tendência. São legislações vinculadas às reformas educacionais desse país, que se caracterizam na contramão da função do Estado como promotor da Educação de Infância, ou seja, se constituem como elementos norteadores de implementação das políticas neoliberais para essa área, conforme evidenciam os estudos de Vilarinho (2000, 2002, 2004), Antunes (2005b) e Ferreira (2006).

Com a constituição das políticas para educação de infância no início da década de 1990, decorreu um movimento social de contestação, representado por educadores de infância em torno dos seus sindicatos, as associações de representantes das famílias/responsáveis das crianças, a comunidade científica, principalmente o Conselho

⁸⁸ Universidade Nova de Lisboa (Faculdade de Ciências e Tecnologia) e nas Universidades de Aveiro, Coimbra, Uminho e Porto; além da ESE de Lisboa.

⁸⁹ O IEC é o instituto da Uminho responsável pela formação das educadoras de infância e professoras do 1º ciclo do Ensino Básico. Maiores informações, consultar: <http://www.iec.uminho.pt/>.

Nacional de Educação, por meio do Parecer nº 1/94 (PORTUGAL, 1994), que denunciou a situação e reivindicou maior atenção à educação de infância por meio de um conjunto de recomendações para a formulação de políticas públicas, no qual o Estado, além de apoiar financeiramente a educação pré-escolar, desempenhasse, em conjunto com as autarquias, um papel mais decisivo no processo de desenvolvimento do sistema de educação pré-escolar. Com relação às educadoras de infância, foi apontada a problemática das diferenças de salários e de condições de trabalho entre elas (sobretudo nos salários das educadoras que trabalham na rede solidária). Esse movimento trouxe a educação pré-escolar para a agenda política.

No entanto, os debates educacionais não evitaram políticas públicas restritivas para a educação das crianças de 0 a 6 anos. Por exemplo, entre as novas medidas governamentais de “quase-mercado educacional” para a área, incluem-se os Decretos-Lei nº 173/95⁹⁰ e nº 26/99⁹¹, que não garantem o direito das crianças a uma educação pré-escolar pública e gratuita. Esses dispositivos legais ocorreram no novo governo que se iniciou em 1995, o qual elegeu a educação como sua paixão, com ênfase na educação pré-escolar, período no qual a produção legislativa das políticas de educação pré-escolar se intensificou. Entre estas legislações, destacam-se, em 1997, a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar de nº 5 (PORTUGAL, 1997a) e o Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (PORTUGAL, 1996), que veiculam, segundo Vilarinho (2002, p. 98), com relação à função do Estado, “[...] discursos e práticas que acentuam a valorização do Estado Regulador, do Estado-Garantia” pautados no direito à liberdade de escolha de ensino por parte das famílias e no direito de participação da sociedade civil nas iniciativas, e pluralidade de ofertas da pré-escola.

Com o aumento da produção de conhecimentos sobre a Educação de Infância, comentado anteriormente, foi fundado, em 1998, o Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância (Gedei). Coordenado por pesquisadores da área, promove anualmente um simpósio internacional temático e edita a publicação semestral **Infância e Educação**: investigação e práticas, única revista, em Portugal, sobre produção científica na área da Educação de Infância.

⁹⁰ Define o “[...] regime de atribuição pelo Ministério da Educação, de apoio financeiro à criação e manutenção de estabelecimentos de educação pré-escolar” por meio de contratos-programa (PORTUGAL, 1995).

⁹¹ Define a utilização de “vales sociais” para o pagamento de creches, jardins-de-infância com a criação de um sistema de entidades emissoras e receptoras de vales sociais com atribuição de benefícios fiscais às empresas aderentes (PORTUGAL, 1999).

No mesmo ano se iniciaram os estudos estatísticos da OCDE, em Portugal, por meio de uma comissão nacional⁹² que incluiu, nas análises, as diversas esferas de atendimento à infância independente da entidade responsável; além das seguintes estruturas de suporte à infância: família, o sistema de saúde e intervenção precoce, bem como políticas de emprego, de educação de adultos e de integração social. Entre as problemáticas existentes na área, aquela que se refere diretamente à formação das educadoras de infância explicita, segundo Vasconcelos (2000b, p.11-12), a necessidade da:

[...] melhoria da qualidade da formação dos profissionais e das suas condições de trabalho [...] O relatório considera haver lacunas importantes na formação para a articulação com pais, o trabalho específico com as crianças dos 0-3 anos, a educação especial e situações de educação bilingue ou multicultural e, ainda, em questões de investigação e avaliação. As possibilidades de formação contínua e de desenvolvimento profissional são muito desiguais, sobretudo entre o pessoal com menos formação, prevalecendo a preocupação com o baixo estatuto e deficientes condições de trabalho e salários no pessoal que trabalha com as crianças de 0-3 anos ou em atendimento extra-escolar.

Em decorrência do disposto na LBSE de 1986 (nº 2, art. 31), foi publicado em 2001 o “Perfil Geral e Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico” (PORTUGAL, 2001a, 2002b). Esses perfis definem as “competências” necessárias para esses profissionais exercerem suas funções, destacando a importância da formação inicial e a “[...] indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida” para consolidar e adequar esses profissionais aos desafios que lhe são colocados (PORTUGAL, 2001a, p. 3). O documento que aborda o perfil específico do educador de infância enfatiza que a formação desse profissional inclui a educação das crianças com idade inferior a 3 anos e define uma série de “competências” para o desenvolvimento do currículo nas creches e pré-escolas: organizar o espaço e materiais; planejar a partir da observação e avaliação das crianças e das situações imprevistas; considerar os conhecimentos e as competências das crianças;

⁹² Comissão composta por representantes de vários segmentos: educação, solidariedade social, justiça e saúde. Cada país participante elabora o seu próprio relatório de situação. O relatório produzido por esta comissão é analisado por uma equipe multinacional que também visita o país, produzindo outro relatório que resume a análise e as conclusões da equipe externa. Estes relatórios, disponibilizados no site da OCDE, constituem a base de análise comparativa das políticas dos diferentes países participantes. Este estudo foi publicado, em 2000, numa edição bilíngüe intitulada “A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal” e incluiu 12 países: Portugal, Austrália, Bélgica, Dinamarca, Estados Unidos, Finlândia, Holanda, Itália, Suécia, Noruega, Reino Unido e República Checa (UNESCO, 2000). Também foi publicado no Brasil (UNESCO, 2002).

fomentar a cooperação entre elas; favorecer a segurança e a autonomia da criança; envolver as crianças, as famílias e a comunidade nos projetos; mobilizar o conhecimento e as competências necessárias no desenvolvimento de um currículo que integre a expressão, comunicação e o conhecimento do mundo.

Estudos que analisam estes documentos sobre o perfil desses profissionais não foram encontrados; no entanto, é possível perceber sua ênfase pragmática na medida em que, no planejamento do trabalho, o educador de infância deve priorizar aquilo que a criança sabe e aquilo que ela deseja saber. Esta prioridade nos conhecimentos que as crianças trazem está em consonância com as orientações curriculares para a educação pré-escolar, publicadas em 1997 para orientar o trabalho das educadoras de infância, a qual evidencia a concepção do “aprender a aprender” para o processo de aprendizagem na Educação de Infância: “[...] implica que durante esta etapa se criem as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender.” (PORTUGAL, 1997b, p. 139).

O Processo de Bolonha, a mais recente reestruturação do ensino superior europeu, inclui a formação dos professores, entre eles: as educadoras de infância, a partir do ano letivo de 2006/2007. Os primeiros ciclos de estudos, com duração de três anos, são designados de licenciatura, mas não atribuem certificado profissional para a docência, condição possível somente com a realização do 2º ciclo de estudos, com duração de mais um ano, equivalendo ao mestrado. Acrescenta-se, nessa mudança, a redução do número de disciplinas de fundamentos. Uma evidência que confirma a consideração de Silva M., (2006, p.523) ao destacar a “[...] ênfase que os poderes políticos nacionais e supranacionais têm vindo a colocar na educação superior de curta duração e muito centrada no que designam por educação para o trabalho”. O autor também associa a esta questão o processo de enxugamento da Educação Básica (fechamento de escolas e redução drástica de número de contratações de novos professores) e a descapitalização da Educação Superior, que prevê em continuidade a níveis dramáticos dentro de poucos anos que, “[...] permite-nos antecipar um cenário de precariedade tal que não poderá dar origem a muitas alternativas” (SILVA M., 2006, p. 523)⁹³.

O autor alerta para o chamado “espírito da época” que tem impulsionado um modo de pensar pragmático, pouco propício ao estudo aprofundado, colocando-nos em

⁹³ Maiores informações sobre o Processo de Bolonha, consultar Ferreira (2006).

situação que nos leva a equacionarmos novas formas de pensar a educação (SILVA M., 2006, p.526). Na mesma direção, Vilarinho (2004, p. 206) afirma que se vive uma “[...] era de despolitização dos problemas sociais”, na qual os cidadãos têm dificuldade em identificar as rupturas sociais geradas pelas múltiplas determinações econômicas, sociais e políticas, “[...] um trabalho de dominação ideológica” que modifica o valor da solidariedade numa “estratégia de responsabilização individual”.

Com esta breve contextualização sobre o percurso da formação das educadoras de infância em Portugal⁹⁴, é possível identificar algumas tendências que foram tomando corpo a partir da década de 1990 e atravessam a história recente das políticas de formação para essas profissionais:

1. diretrizes para a formação das educadoras de infância fortemente influenciadas pelas orientações de organismos multilaterais;
2. a teoria do capital humano “ressignificada” como fundamentação dessas diretrizes;
3. intensa aproximação das esferas públicas e privadas no campo da formação, traduzida na expansão do número de agências que atuam na esfera da formação contínua e na cobrança de mensalidades nas universidades públicas;
4. diferenciação profissional/dicotomia entre a carreira profissional das educadoras de infância da pré-escola e das creches (IPSS);
5. “descentralização” da formação das educadoras de infância por meio da valorização da formação contínua, com a incumbência das Direções Regionais sob as diretrizes do Ministério da Educação, na qual é central o conceito de formação ao longo da vida;
6. aligeiramento da formação inicial associada a secundarização do conhecimento, que se intensifica com o Processo de Bolonha, por meio da redução do tempo de formação e das disciplinas de fundamentos, entre outros aspectos;

⁹⁴ As estatísticas referentes ao período 2005/2006 revelam que todas as educadoras de infância que trabalham na rede do Ministério da Educação, portanto na pré-escola, têm formação no nível superior. Quanto àquelas da rede de outros Ministérios, não se encontram informações disponíveis que revelem sua formação (Fonte: PORTUGAL, 2007b). Segundo Vasconcelos (2003, p.78), há um fraco índice de pessoal tecnicamente preparado no trabalho com crianças de 0 a 3 anos (a equipe técnica a qual a autora se refere inclui as educadoras de infância, as monitoras, as coordenadora e as diretoras).

7. intensificação dos debates, a partir da década de 1990, sobre a formação das educadoras de infância com a intensificação do número de pesquisas sobre o tema na passagem da década de 1990 para os anos de 2000-2006.
8. “grande déficit de discussão política” no movimento de formulação das políticas para a Educação de Infância, no qual se inclui as diretrizes referentes à formação das educadoras de infância.

4.2.2 A formação das professoras de educação infantil no Brasil: “proteção, instrução e cuidado-educação”

Assim como ocorre em Portugal, o Brasil também percorre tortuosos caminhos em busca de definições com relação ao reconhecimento profissional das professoras de crianças de 0 a 6 anos. Como no país lusitano, encontramos uma trajetória de lutas pela educação das crianças dessa faixa etária, que, em Portugal, conquistou os primeiros avanços legais expressivos em 1977, nos desdobramentos da Reforma Veiga Simão, e no Brasil, com a Constituição Federal da República de 1988. São períodos de termos dos governos ditatoriais nos dois países, que duraram aproximadamente quarenta e vinte anos, respectivamente, em Portugal e no Brasil, os quais dominaram políticas que frearam a formação pública tanto das educadoras de infância quanto das professoras de Educação Infantil⁹⁵.

O ponto de partida deste item é o primeiro maior ciclo de expansão de creches no Brasil, na década de 1970. Na sequência, abordaremos, brevemente, o movimento que define os antecedentes e desdobramentos legais mais próximos da última LDBEN, destacando aqueles que se referem à constituição da formação dos profissionais que trabalham com as crianças de 0 a 6 anos: o Congresso Constituinte de 1987, a Constituição Federativa da República de 1988, Referenciais para Formação de Professores (RFP) de 2002, Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Parâmetros em Ação (PDPC), de 2002, Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), de 2005, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, de 2005, Diretrizes Curriculares

⁹⁵ Cabe esclarecer, com base em Germano (1993, p.28), uma diferença central entre os regimes ditatoriais que ocorreram em Portugal e no Brasil. O salazarismo português revestiu-se de um caráter totalitário, ou seja, “[...] a pretensão de politizar todas as esferas da vida e para tanto mobiliza a sociedade, impondo ‘portentosas organizações de massa’ (NEUMANN), a ditadura militar no Brasil, ao contrário, procurou despolitizar as questões essenciais da vida social e assumiu uma dimensão desmobilizadora ou de fraca mobilização popular”.

Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, de 2006, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e o de Valorização dos Profissionais (Fundeb), de 2007. O entendimento desse contexto contribuirá na compreensão dos elementos que constituem o campo de mediações no qual nasce, cresce e se efetiva o reconhecimento das professoras de Educação Infantil no Brasil.

Retomando a afirmação do início deste capítulo, referente à carência de pesquisas sobre a história da educação de crianças de 0 a 6 anos, reafirma-se este fato com relação à Educação Infantil, com base no estudo sobre o assunto (ARCE, 2004b) que constata a necessidade de “[...] fortalecer os trabalhos de re-construção da história do atendimento às crianças pequenas em nosso país”; a importância de efetivar o diálogo entre a Educação Infantil e a história da educação. Nas palavras da autora:

A história da educação de crianças menores de 06 anos suas práticas, seu pensamento educacional, sua formação docente, suas instituições educacionais, suas relações de gênero e etnia, seus intelectuais e sua memória ainda carecem de estudos detalhados e investigações que as tomem como constituintes de um campo de pesquisa que possa unir interdisciplinarmente essas duas áreas de produção. (ARCE, 2004b, mimeo).

O número de creches e pré-escolas no Brasil, até meados da década de 1970 aumentou lentamente, “[...] parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional” (KUHLMANN, 2000, p.8)⁹⁶.

A educação pré-escolar praticada no País antes desse período, denominada pré-primária tinha um modelo estruturado, preferencialmente público e gratuito, adequado principalmente à idade da criança. “O corpo docente deveria equivaler, na sua formação e remuneração, ao da escola primária” (ROSEMBERG, 1992, p. 25). Essa formação ocorria, desde a década de 1930, na Escola Normal e no Instituto de Educação, sendo nesse período, com a Escola Nova, que as crianças começavam a entrar nas discussões da Pedagogia por meio de traduções de obras da área da Sociologia, sobretudo da

⁹⁶ **No Brasil**, no início do século XX, a creche concebida como benefício era objeto de assistência patronal “[...] compondo uma estratégia de moralização e fixação do operariado ao trabalho fabril nas vilas operárias” (KUHLMANN, 2000, p. 311). Uma política não generalizada pautada nos preceitos da puericultura, desenvolvidos no Brasil a partir da segunda metade do século XIX, que direcionavam a instalação dessas creches. Também havia outras creches sob responsabilidade de entidades religiosas e filantrópicas laicas com recursos oriundos de ajuda governamental e donativos de famílias ricas, além de classes pré-primárias junto a escolas em várias cidades brasileiras. As instituições oficiais destinadas a proteger a criança antes de 1930 caracterizaram-se em iniciativas pontuais. (VIEIRA, 1986).

Psicologia e da Saúde (puericultura)⁹⁷. Segundo Kuhlmann (2005, p. 184), “[...] os novos conhecimentos sobre a educação das crianças pequenas, como a puericultura, passavam a constituir o currículo da escola normal, lugar de educação profissional, de formação das professoras, mas também lugar de educação feminina, de futuras mães”.

Em 1935, foram idealizados os parques infantis, por Mário de Andrade⁹⁸ no cargo de diretor do recém-criado Departamento de Cultura (DC), em São Paulo. Esses parques se expandiram, na década de 1940, para outras regiões do País, sendo considerados o embrião das atuais Escolas Municipais de Educação Infantil no Estado de São Paulo. Esses parques infantis atendiam crianças entre três e doze anos, por meio de um programa com características assistenciais-pedagógicas, pautados numa tríplice função: educar, recrear e assistir. (FARIA, 1999).

Quanto às creches, até meados da década de 1960, não havia programas de ampliação nessa área propostos pelo Estado, que respondia somente a demandas isoladas por meio de orientações e uniformização do atendimento. A partir da década de 1940, com a implantação do Departamento Nacional da Criança (DNCr), vinculado ao Ministério da Educação e Saúde (MES), o Estado desenvolveu ações indiretas na área de creches na forma de associação com instituições particulares de caráter filantrópico, leigo ou confessional, sendo muito mais objeto de propostas de higienistas do que de educadores⁹⁹. O foco central do DNCr era, segundo Vieira (1998, p.4):

[...] a luta contra a mortalidade infantil e a educação das mães e responsáveis pelas instituições de cuidado à criança pequena nos preceitos da puericultura [...] No DNCr, onde predominava o projeto higienista, as creches eram defendidas como elemento da puericultura social, único estabelecimento capaz de combater eficazmente o comércio da criadeira¹⁰⁰.

⁹⁷ Marinho (1966, p.71), professora do Instituto de Educação de Guanabara (atual Rio de Janeiro), a qual se tornou referência na área da educação de crianças de 0 a 6 anos no Brasil, conforme consideramos no início deste capítulo, relata sobre sua formação, em 1923, como professora primária na primeira turma de formação de professores no Colégio Bennett/RJ, no qual sua professora educava se pautando em formação obtida na “[...] Universidade de Chicago, onde as idéias de J. Dewey criavam a educação progressiva”.

⁹⁸ Mário de Andrade (1893-1945), escritor brasileiro.

⁹⁹ Destaca-se um fato que repercutiu nas definições da área, no Brasil: na década de 1950, é freada a política de expansão das creches no contexto europeu. Por solicitação da Organização Mundial da Saúde (OMS), J. Bowlby (1907–1990) psicanalista inglês que cunhou a teoria do apego, elaborou um relatório sobre a avaliação das creches, o qual resultou na elaboração do conceito de privação materna desencadeando a idéia da “creche como mal necessário”.

¹⁰⁰ [...] “criadeira ou tomadeira de conta, mulher do povo que tomava a seu cuidado crianças para criar. Pelas suas condições de vida, pelos seus hábitos incorretos adotados no cuidado das crianças, pela sua índole e caráter, a criadeira era vista como uma das principais responsáveis pela elevada mortalidade infantil” (VIEIRA, 1988, p. 4).

Os profissionais que atuavam nas creches eram médicos puericultores, enfermeiras ou auxiliares de enfermagem, assistentes sociais e atendentes treinados nos preceitos da higiene infantil. A principal iniciativa do DNCr na esfera da formação do pessoal para atuar nessas creches eram cursos sobre puericultura para mães e responsáveis por creches e o incentivo à implantação de Clubes de Mães¹⁰¹ (VIEIRA, 1988, p. 4).

As creches no local de trabalho, como benefício dos trabalhadores, foram previstas na legislação trabalhista a partir da década de 1930¹⁰². No entanto, poucas empresas cumpriram essa legislação, havendo algumas indústrias, conforme relatamos anteriormente, que implantaram creches a partir do final do século XIX e outras creches com essa função, fundadas desde a década de 1970, em órgãos públicos, sobretudo em universidades¹⁰³.

Os jardins-de-infância e escolas maternais (educação pré-primária) eram concebidas pelo DNCr como uma extensão do lar. A formação das educadoras ocorria, segundo Vieira (1988, p. 15) em “[...] cursos regulares nas Escolas Normais ou Institutos de Educação”, incluindo, “nos cursos de especialização, a educação pré-primária”. Em 1967, integrando as políticas sociais do regime militar, este Departamento lançou um programa denominado Plano de Assistência ao Pré-Escolar, o qual veiculava uma política de ajuda governamental às entidades filantrópicas e assistenciais, programas com baixo custo desenvolvidos por pessoal leigo, voluntário, com participação de mães que cuidavam de mais de cem crianças pré-escolares. Este atendimento, proposto como programas de emergência para o atendimento de crianças de 2 a 6 anos, por meio dos centros de recreação, podiam ser instalados em prédios anexos a igrejas ou em equipamentos comunitários, e no lugar de pessoal especializado era proposto o atendimento com a participação da comunidade, ou seja, o mínimo indispensável selecionado entre pessoas voluntárias, sendo remunerados alguns técnicos que exerciam a função de supervisão e coordenação dos serviços.

No decorrer desse período (1940–1970), aproximadamente 30 anos, a política de assistência à maternidade e à infância, sob diferentes formas de conceber a creche,

¹⁰¹ Os Clubes de Mães foram implantados em 1952, e faziam parte de um plano conjunto entre o Fundo Internacional de Socorro à Infância (FISI) e o DNCr. O FISI, a partir de 1953, passou a denominar-se Unicef. Em 1965, havia 950 desses clubes no País. (VIEIRA, 1988, p. 6).

¹⁰² Dispositivos legais de 1932 (Decreto nº 21417-A); de 1943 (Consolidação das Leis Trabalhistas/CLT – Decreto nº 5.442); e de 1967 (Decreto-Lei nº 229) que trazem referências sobre “salas para amamentação” em locais de trabalho.

¹⁰³ Sobre as creches implantadas nas universidades públicas federais, consultar Raupp (2002, 2004, 2006); sobre aquelas fundadas na Universidade de São Paulo (USP), ver Mattos e Kishimoto (2000).

passou de instrumento de luta contra a mortalidade infantil a equipamento social de combate à pobreza (VIEIRA, 1986).

Um ponto de inflexão da área foi o final da década de 1970 e início da década de 1980, quando a Unesco e o Unicef estabeleceram acordos de cooperação entre si, realizando algumas ações conjuntas para orientar a expansão da Educação Infantil nos países subdesenvolvidos, divulgando-as por meio de publicações e seminários em diversas línguas. Rosemberg (2002, p.35) sintetiza as consequências desses acordos para a área:

Apesar da variedade, os ingredientes básicos foram selecionados dentro dos custos, ou melhor, do parco investimento público na linha de chegada: educadores(as) ou professores(as) leigos(as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos; espaços improvisados, mesmo quando especificamente construídos para a EI; improvisação, também, de material pedagógico, ou sua escassez, como brinquedos, livros, papéis e tinta. Enfim, a Educação Infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata.

Trata-se de um novo modelo de Educação Infantil, na perspectiva de compensação de carências de populações pobres, especialmente residentes em periferias urbanas, visando ao combate à desnutrição e à sua preparação para o Ensino Fundamental.

Apesar de o Ministério da Educação Social ter pretendido implantar esse novo modelo de educação pré-escolar de massa que, segundo Rosemberg (1992) absorveu as recomendações do Unicef e da Unesco, quem o fez foi a Legião Brasileira de Assistência (LBA) por meio do Projeto Casulo, em 1977. Caracterizou-se numa estratégia governamental de expansão do atendimento às crianças de 0 a 6 anos impulsionada por meio de políticas educacionais que se apoiavam num modelo de educação compensatória, caracterizado por um atendimento em massa a custos muito baixos¹⁰⁴. A origem deste projeto tem vários determinantes, entre os quais Vieira (1999, p. 30) destaca:

Demanda social crescente pela escolarização de crianças menores de 7 anos.

Novo perfil demográfico da população brasileira: as famílias diminuem de tamanho nas cidades (mas também no campo),

¹⁰⁴ Segundo Vieira (1986, p.273-274), a LBA surgiu em 1942 com objetivo de “[...] amparar as famílias dos convocados, durante os agravos trazidos pela entrada do Brasil na II Guerra Mundial”, consolidando-se como instituição responsável pela assistência. Do final da década de 1960 até aproximadamente 1975, a LBA atuou na recuperação nutricional de crianças por meio das Unidades de Proteção ao Pré-Escolar (UPPEs), passando a vincular-se, em 1977, ao Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), ano em que sua atuação expressiva na educação das crianças de 0 a 6 anos ocorre, na esfera nacional, por meio do citado Projeto Casulo. Este projeto era viabilizado, por meio da prática continuísta da LBA de repasse de recursos financeiros para entidades sociais particulares ou para órgãos públicos executarem projetos de assistência, acrescentando o fato novo de caracterizar-se como programa nacional”. (VIEIRA, 1986, p. 274).

contraindo estratégias de cooperação para o cuidado de crianças pequenas pelas famílias extensas, redes de parentesco e vizinhança; aumenta a inserção de mulheres e jovens no mercado de trabalho, sendo não desprezível a porcentagem de mulheres chefes de família com filhos pequenos; a população brasileira se urbaniza e a rua se torna mais perigosa, exigindo-se a criação de espaços institucionais para a permanência de crianças fora das famílias.

Emergência de novos movimentos sociais, lutando por melhorias na vida urbana: entre elas, a creche; influência do feminismo na construção de novos significados sociais para creches; demanda de creches como direito de trabalhadoras e direito de crianças à educação em espaços coletivos, que permitam trocas e interações criativas – creche como lugar de vida.

Início da crise política do regime militar instaurado em 1964.

Influência de propostas para políticas sociais nos países do Terceiro Mundo vindas de organizações internacionais intergovernamentais como a UNESCO, o UNICEF, a OMS.

Necessidade de novo formato para as políticas sociais e estratégias governamentais que combinam baixo padrão de gasto público, “participação comunitária” (entendida como utilização de trabalho feminino leigo, voluntário ou sub-remunerado, utilização de espaços próprios e “ociosos” da comunidade e de material reciclado ou sucata) e programas de cunho dito “emergencial” ou “alternativo”, para responder a problemas e demandas geradas pelo padrão de desenvolvimento econômico desigual e excludente.

Foi uma expansão governamental do atendimento as crianças de 0 a 6 anos que integrou as políticas sociais do regime militar (1964–1985), as quais foram efetivadas, segundo Germano (1993), privilegiando a manutenção da desigualdade social e a acumulação de capital, uma vez que este regime de governo ocorreu, sobretudo, sob a égide do capital monopolista formado por “[...] um bloco cuja direção é recrutada nas Forças Armadas e que conta com o decidido apoio dos setores tecnocráticos” (p. 21)¹⁰⁵. Foi um período em que o Estado concorreu para o desenvolvimento das forças produtivas do País associando à perversa concentração de renda e da riqueza e também à repressão e ao aniquilamento dos setores mais avançados da sociedade civil brasileira.

Em 1974, o início da crise de legitimidade do regime militar impulsionou-o a restringir o raio de ação da “linha dura” que vinha desgastando as Forças Armadas diante da sociedade brasileira e a intensificar a busca do consenso de amplas parcelas da população¹⁰⁶. O objetivo dessas medidas era assegurar o apoio majoritário dos militares

¹⁰⁵ O capital monopolista “[...] se caracteriza pela organização da produção centrada em grandes empresas – sejam elas nacionais privadas, multinacionais ou estatais” (GERMANO, 1993, p. 88).

¹⁰⁶ Essa mudança não foi obtida, porque “[...] o protesto contra o Regime Militar se irradiou por toda a sociedade, atingindo o ápice com a gigantesca campanha pelas eleições diretas para a presidência em 1984. No contexto dessa profunda crise de legitimação, ampliou-se o arco das forças anti-ditatoriais que ia da esquerda a setores conservadores e burgueses. Os últimos acabaram por hegemonizar a frente oposicionista” (GERMANO, 1993, p. 96).

com vistas à efetivação de mudanças políticas significativas. As políticas sociais, a partir do II Plano Nacional de Desenvolvimento (1975–1979), apelavam à participação, num processo que levou à substituição da ideologia de Segurança Nacional pela ideologia da Integração Social. Germano (1993, p. 96) considera; “[...] tratava-se, sem dúvida, de uma tentativa do Estado acionar mecanismos mais sutis de dominação, tendo em vista obter o consenso e a legitimidade de que necessitava para sobreviver”. O autor esclarece que não foi um percurso linear, no qual o autoritarismo ganhou força em diversos momentos, ao mesmo tempo em que o regime perdia espaço, e a oposição ampliava o seu raio de influência na sociedade. Com esse quadro de crise do regime, os setores de oposição na sociedade civil exigiram a volta do “Estado de Direito”.

Nesse contexto histórico-social, cresceram os movimentos sociais, entre os quais o feminista e o sindical, que impulsionaram intensas manifestações populares, nas quais se incluíam as classes subalternas que despontavam em todo o País, sobretudo devido ao agravamento das desigualdades sociais. Entre essas manifestações, destacou-se a “luta por creches”, que reivindicava a participação do Estado na criação de redes públicas de creches.

A política educacional dos governos militares, pautada na teoria do capital humano, em vigência desde 1964, passou a incluir a constituição de uma extensa rede de creches de origem comunitária, por meio de convênios com entidades sociais filantrópicas, comunitárias ou poder público, e que traziam em comum pessoal sem habilitação para trabalhar com crianças¹⁰⁷. As creches, como forma de possibilitar a permanência no mercado da força de trabalho feminina, são concebidas pela política educacional como “[...] substituição de tarefas afetas a outras atividades sociais, cujas funções foram prejudicadas pelo desenvolvimento capitalista” (GERMANO, 1993, p. 101). Expandiu-se, na esteira das políticas sociais do regime militar pautadas no baixo custo, um modelo de atendimento que não previa professores com formação especializada, constituindo-se o início de um grande contingente de professoras leigas.

¹⁰⁷ Denominadas creches comunitárias que foram incentivadas pelo Unicef a partir de 1979, expandiram-se na década de 1980 com os movimentos sociais e, atendendo o dispositivo legal, passaram a vincular-se, a partir de 2002, às Secretarias Municipais de Educação. A política de conveniamento que se originou neste período continuou em desenvolvimento até os dias atuais. A maioria dos responsáveis das crianças são mães que trabalham período integral, e estas encontram, nas creches conveniadas, um lugar que acolhe seus filhos de acordo com suas necessidades de horário. Portanto, a procura por essas unidades de Educação Infantil decorre de estas serem “uma solução” para as famílias e não “uma opção”. Para compreender o surgimento das creches comunitárias, sugerimos a leitura de Rosenberg (1992) e Vieira (1986).

O aumento do número de unidades de Educação Infantil seguiu percursos diferenciados e marcou a dupla trajetória profissional do pessoal que trabalhava nas creches e daqueles que trabalhavam nos jardins-de-infância/pré-escolas, conforme afirma Vieira (1999, p.33):

Se, para as creches, o profissional requerido vinha das áreas da saúde e da assistência, para os jardins de infância, o profissional era o professor. Em geral, as creches eram dirigidas por médicos ou assistentes sociais (ou irmãs de caridade), contando com educadoras leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos conhecimentos nas áreas de saúde, higiene e puericultura. Nos jardins de infância, eram os professores (mas, sobretudo, as professoras normalistas) os profissionais destinados à tarefa de educar e socializar os pequenos.

A concepção de formação do profissional que atuava na educação das crianças de 0 a 6 anos, nas diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação, referentes à década de 1970, incluindo a década de 1980, veiculava “[...] a imagem do profissional para a Educação Infantil por intermédio da mulher ‘naturalmente’ educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional” (ARCE, 2001b, p. 182). A autora caracteriza a área e os profissionais com a seguinte definição:

Utilização de espaços ociosos ou cedidos por outras instituições, uso de pessoal voluntário, cujo critério primordial para seleção é a boa vontade, são fatores que marcarão profundamente a Educação Infantil no Brasil nas décadas de 70 e 80. Trabalho voluntário será a tônica dos discursos direcionados ao profissional que deverá atuar com crianças menores de seis anos, terminando, desse modo, por caracterizar a sua não-profissionalização. (ARCE, 2001b, p. 176).

A formação das professoras do Pré-Primário que, inicialmente, não se diferenciava daquela dos professores primários, segundo Pimenta (1994), teve uma mudança com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 de 1971, na qual o curso de magistério passou para habilitação específica para o magistério, em nível de 2º grau (atual Ensino Médio) e, em 1975, o Parecer nº 1600 do Conselho Federal de Educação regulamentou a formação do professor da pré-escola no curso de magistério de 2º grau na forma de uma 4ª série, após os três anos de formação do magistério. Kishimoto (1999) relata que os institutos de educação foram deixando de existir e a formação de professores para dar aulas na habilitação ficou restrita aos cursos de Pedagogia que desde a década de 1930, paralelo com a Escola Normal e Instituto de Educação, formava profissionais para Pré-Escola e séries iniciais do Ensino Fundamental. A autora afirma que, na década de 1930, havia duas universidades federais que ofereciam curso com licenciatura em Educação

Pré-Escolar e que o número de universidades que passaram a oferecer estes cursos foi aumentado nas décadas seguintes, principalmente a partir da década de 1970, com grande participação da iniciativa privada, sobretudo a partir da década de 1990.

Até meados da década de 1980, a legislação brasileira sobre a educação da criança de 0 a 6 anos era omissa¹⁰⁸, com uma política governamental que desqualificava a área e, por consequência, seus profissionais, constituindo-se, portanto, em especial no processo constituinte, um contexto que passou a ser alvo de pesquisas, discussões e reivindicações de diferentes setores da sociedade brasileira. Iniciou-se um movimento crítico em prol de mudanças na educação das crianças de 0 a 6 anos. Na esfera da pesquisa, destaca-se um marco da área da Educação Infantil, em 1981, na Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped), com a implantação do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT07-0a6), denominado na época de Grupo de Trabalho sobre Educação Pré-Escolar, que iniciou pesquisas sobre temas relacionados a Educação Infantil no final da década, consolidando-se o grupo como um fórum de pesquisas na área a partir de 1990, conforme afirma Rocha (1999, p. 83). Na esfera das reivindicações, o destaque era de um segundo marco em prol dos direitos da criança que incluem os adolescentes e as mulheres: a organização de dois núcleos aglutinadores constituídos pela Comissão Nacional da Criança e Constituinte, sediada no MEC; e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher no Ministério da Justiça. Ambos “[...] procuraram sensibilizar os legisladores para diferentes questões, entre as quais os direitos da criança” (CAMPOS, M.; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993, p. 17).

Uma década profícua em termos de realizações educacionais, do ponto de vista legal, num contexto de disputa política pela redemocratização do País¹⁰⁹. Esse movimento culminou com a Constituição Federal de 1988, que reconhece a obrigatoriedade do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos, que passou a denominar-se Educação Infantil, a ser um dever do Estado, um direito da criança e uma opção da família¹¹⁰. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirmou:

¹⁰⁸ Os dispositivos legais de 1932 (Decreto nº 21417-A) e de 1943 (Consolidação das Leis Trabalhistas), que trazem referências sobre as creches em locais de trabalho, mantiveram-se no campo do paternalismo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 de 1971 atribui ao Estado o papel de velar para que os sistemas de ensino, diretamente ou por meio de convênio, oferecessem convenientemente atendimento em jardins-de-infância ou similares para menores de 7 anos e portanto, não caracteriza a responsabilidade do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos.

¹⁰⁹ É o período de transição do governo militar (1964–1985) para o governo civil com o restabelecimento das eleições diretas.

¹¹⁰ A Educação Infantil (0 a 6 anos) brasileira, a partir da Constituição Federativa da República de 1988, sob incumbência dos municípios, vincula-se ao Ministério da Educação, incluindo, portanto, nessa vinculação às creches, crianças da faixa de 0 a 3 anos.

“É dever do Estado assegurar “[...] atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade”. Com a aprovação do ECA, constituíram-se comissões municipais e conselhos tutelares que têm sensibilizado a sociedade para o direito social de proteção das crianças, entre eles o direito à educação.

4.2.2.1 A associação do “cuidar e educar” na formação das professoras de educação infantil

A formação do professor de Educação Infantil é tema dos debates que antecedem a LDBEN/1996 e incluem a articulação da Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), e segmentos sociais¹¹¹. Esta articulação é outro marco da área, do qual decorrem diretrizes para uma política de Educação Infantil¹¹², entre elas destacamos duas diretrizes que expressam uma inflexão da área: o cuidar e educar como função da Educação Infantil; e a formação no nível secundário e superior para os professores de creche e pré-escola. A partir destas diretrizes, uma série de documentos¹¹³ vai dando forma à bibliografia sobre a formação de professores de Educação Infantil. Destaca-se a publicação intitulada **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**, de 1994, que objetiva fornecer subsídios para uma política de formação desses profissionais. Os argumentos que foram sendo elaborados no conjunto dos documentos apontam a necessidade de um perfil profissional que articule as funções de cuidar e educar de crianças de 0 a 6 anos, portanto, um redimensionamento da sua formação, que até o momento se limitava, predominantemente, à formação dos professores da pré-escola, ou seja, aqueles cujo trabalho se destinava apenas às crianças de 3/4 a 6 anos.

Nesse período, final da década de 1980, segundo Rosemberg (2002), as organizações multilaterais pouco atuaram na Educação Infantil brasileira¹¹⁴. Desse modo, propostas de Educação Infantil de qualidade no Brasil foram projetadas no

¹¹¹ Universidades, movimentos sociais, partidos políticos, associações profissionais, usuários que já haviam acumulado conhecimento sobre políticas sociais.

¹¹² Política de Educação Infantil (BRASIL, 1993).

¹¹³ Os documentos são: **Por uma política de formação do profissional** de Educação Infantil (BRASIL, 1994a); Educação Infantil no Brasil: Situação atual (BRASIL, 1994b); Bibliografia anotada (BRASIL, 1995a); **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças** (BRASIL, 1995b); **Proposta pedagógica e currículo para Educação Infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (BRASIL, 1996b); **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil** (BRASIL, 1998b).

¹¹⁴ De acordo com Rosemberg (2002), a Unesco estava mais voltada para a África, e o Unicef centrava-se em novos temas, “meninos de rua” e “prostituição infanto-juvenil”. Na América Latina, a atenção voltou-se para Cuba.

período pós-Constituição até sua interrupção no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que incorporou orientações do BM tanto no plano das políticas econômicas quanto no plano das políticas educacionais.

Portanto, o pequeno período profícuo de debates em prol de uma Educação Infantil de qualidade foi interrompido. O governo FHC (1995–1998/1999–2002) consolidou a bandeira da “modernização” e da “globalização” sob as regras do BM¹¹⁵, que passam a reger as políticas educacionais, com a priorização de investimentos públicos para o Ensino Fundamental, ficando para a Educação Infantil a implementação de programas de baixos investimentos para as crianças pobres (ROSEMBERG, 2002). Intensificou-se um processo de reordenamento legal¹¹⁶ que veiculou, entre outras questões, a formação necessária para as professoras de Educação Infantil trazendo referenciais que estão na contramão da qualidade da formação dessas profissionais, e os estudos de Arce (1997, 2001a, 2001b) argumentam sobre esta tendência.

Foi nesse contexto da reforma educacional que o debate sobre a formação das professoras de Educação Infantil integrou a esfera nacional, um processo que se articulou também à formação acadêmica dos formadores de professoras da área¹¹⁷.

Constata-se que nesse período, ao mesmo tempo em que os debates em prol da qualidade da Educação Infantil ganham forma nos meios educacionais e acadêmicos, numa perspectiva de direitos da criança, o discurso do BM se instalou, numa perspectiva de necessidades, pautada na teoria do capital humano¹¹⁸. Os estudos de Rosenberg (2006, p.66) demonstram esta tendência:

¹¹⁵ O início desse processo, a reforma da década de 1990 do Estado Brasileiro, ocorreu no governo Collor de Mello (1990-2002), com continuidade nos governos subsequentes incluindo o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-)

¹¹⁶ Os documentos oficiais que centralizam a formação das professoras de Educação Infantil são: **Referencial Pedagógico-Curricular para Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (RPFPEI)** – versão preliminar (BRASIL, 1997); **Decreto Presidencial nº 3276 de 1999**, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica (BRASIL, 1999); **Política de Formação Continuada** (BRASIL, 2000a); **Referenciais para Formação de Professores (RFP)** (BRASIL, 2002a); **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado (PDP): Parâmetros em Ação** (BRASIL, 2002b, 2002c); Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (BRASIL, 2005a, 2006a); **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil)** (BRASIL, 2005b) e recentemente, **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia** (BRASIL, 2006b).

¹¹⁷ As publicações pioneiras sobre o tema são de Campos, M. M. et al. (1984); Rosenberg et al. (1984); Kramer (1989b); Campos; Viana (1992); Brasil (1994a). Neste período, é expressivo o número de trabalhos sobre o tema conforme expressos nos anexos (a, b) e nos apêndices (Gráficos 1, 2). Na esfera da pós-graduação no nível de doutorado, as primeiras teses sobre o tema são de Cerisara (1996); Mattioli (1997); Angotti (1998), Garms (1998), Machado (1998).

¹¹⁸ Para o Banco, o objetivo da infância é tornar-se um adulto plenamente produtivo, o “capital humano” do futuro. Apropriou-se do discurso de que investir no desenvolvimento da criança pequena abre

[...] tanto o UNICEF (nos anos 1980) e o Banco Mundial (nos anos de 1990) estimulam o Brasil a adotar uma forma de atendimento às crianças pequenas em espaços improvisados (como creches domiciliares), visando à redução do investimento público para expandir a cobertura em nome da ‘proximidade cultural’.

O debate sobre a qualidade da Educação Infantil entrou em pauta na esfera nacional considerando, na trajetória da área, as seguintes problemáticas, que são apontadas por Rosemberg (2006, p. 74): sua vinculação a órgãos de assistência; concepção dominante de programas de emergência para combater a pobreza; propagação via Unesco, Unicef e BM de modelos de Educação Infantil de baixo custo. Entre as conseqüências, destacadas como desencadeadoras da baixa qualidade da área, encontram-se as “professoras leigas”, sem formação profissional especializada na área.

No período que antecede a LDBEN de 1996, os debates na área da Educação Infantil intensificaram-se. Destaca-se o Grupo de Trabalho sobre Educação Pré-Escolar (atualmente GT 07/0a6anos) da Anped, que promoveu um seminário, em 1987, cujo tema central era o financiamento da área¹¹⁹, com objetivo de buscar subsídios, referentes à educação da criança de 0 a 6 anos, que contribuíssem para a elaboração da LDBEN de 1996. Entre as inúmeras posições e questões decorrentes do referido evento, incluiu-se a defesa da “[...] idéia de que é importante investir-se nas redes públicas de pré-escola e creche, desencadeando-se desde já um processo de formação de pessoal, montagem de currículo e acúmulo de experiência em geral, que não pode mais ser adiado” (FARIA; CAMPOS, 1989, p. 6).

A LDBEN/1996, sem desconsiderar os descaminhos da tramitação do seu projeto, reconhece todos aqueles que exercem a docência com crianças de 0 a 6 anos como professor de Educação Infantil, condicionando sua formação em nível superior de licenciatura, de graduação plena¹²⁰, trazendo o Instituto Superior de Educação (ISE)

“janelas de oportunidade” para o indivíduo posteriormente. A convicção é que, se esse período não for aproveitado, as possibilidades de desenvolvimento ficarão prejudicadas (ROSEMBERG, 2000).

¹¹⁹ O financiamento da Educação Infantil tem se caracterizado por meio de fontes descontínuas e variadas de financiamento que lhe dão suporte, uma área que historicamente sobrevive e cresce por vontade conjuntural de autoridades, ou seja, a partir de pressões da comunidade. A conquista de financiamento próprio, sobretudo a partir de um intenso movimento nacional, vinculou-se a existência de legislação incisiva em nível nacional (BRASIL, 2007) que incluiu, a partir de 2007, a Educação Infantil no financiamento da educação.

¹²⁰ Na LDBEN/1996, a formação no nível médio para os professores que trabalham com crianças de 0 a 6 anos foi admitida até 2007, porém, considerando as controvérsias instaladas sobre as condições para ampliação da formação do grande contingente de professores leigos da Educação Infantil, a Resolução CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003, define que “Os sistemas de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, devem respeitar em todos os atos praticados os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais conferidas por credenciais válidas para o magistério na Educação Infantil” (BRASIL, 2003b).

com o curso normal superior¹²¹ para formar professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Também passa a considerar a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica¹²², definindo-a como parte do Sistema Municipal de Educação¹²³, impulsionando a creche a romper com sua tradição assistencialista para inaugurar sua presença como etapa educacional. Juntamente com o reconhecimento do professor de Educação Infantil e sua correspondente formação no nível superior, a Lei acrescenta a necessidade de constituição dos estatutos e planos de carreira docente, os quais deverão ser assegurados pelos sistemas de ensino.

Com a exigência da formação superior para todas as professoras que trabalham com crianças de 0 a 6 anos, instalou-se o desafio, às esferas governamentais, de disponibilizarem o nível de formação necessário para que obtenham a formação exigida pela legislação para exercer a função¹²⁴. O desafio se coloca na medida em que a oferta de Educação Infantil, além de ser expressiva, é organizada de forma precária, com vários órgãos oficiais atuando paralelamente, sobretudo com funções assistenciais que levam as crianças, de diferentes classes sociais, a percursos escolares distintos. Neste cenário, incluem-se as creches gerenciadas por entidades filantrópicas, comunitárias ou conveniadas, a maioria em condições precárias, tanto do ponto de vista do funcionamento, da programação pedagógica, quanto da formação de pessoal.

Nesse contexto, o Ministério da Educação veiculou, em 2000, uma **Política de Formação Continuada** (BRASIL, 2000a), por meio de Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) e de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que incluíam a formação das professoras da Educação Infantil. São eles: **Referenciais para Formação de Professores**¹²⁵ (BRASIL, 2002a) e o **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: parâmetros em ação** (BRASIL, 2002b, 2002c). Os “PCN em ação” integram programas que visam à atuação, junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, na formação de uma rede nacional de formadores que possam articular,

¹²¹ Estes cursos foram regulamentados e homologados em 1999 (BRASIL, 1999e).

¹²² O sistema de ensino brasileiro inclui a Educação Básica, o Ensino Médio e o Ensino Superior. A Educação Básica brasileira é formada pela Educação Infantil (0 a 6 anos), Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). A duração do Ensino Fundamental para 9 anos iniciou no ano de 2006 – Lei 11.274 – passando a incluir no 1º ano, as crianças da faixa etária de 6 anos) e Ensino Médio (1º ao 3º ano).

¹²³ A LDBEN/1996, em suas disposições transitórias (art. 89), exigia que regulamentações em âmbito nacional, estadual e municipal sejam estabelecidas e cumpridas estipulando o prazo até 1999, para que as creches e pré-escolas (redes públicas e privadas que incluem a Educação Infantil particular, comunitária, confessional e filantrópica) fossem integradas aos sistemas municipais de ensino.

¹²⁴ O art 67 da LDBEN/1996 define que os sistemas de ensino desenvolverão políticas de formação inicial e continuada para habilitar todos os professores leigos, além de promover sua formação continuada.

¹²⁵ O RFP foi precedido de uma versão preliminar de 1997 (BRASIL, 1997).

organizar e coordenar ações de formação nas escolas, tendo como referência teórica os documentos produzidos pelo MEC, sobretudo o RCNEI (BRASIL, 1998a). O PDPC, pautado nos RCNEI, tem a meta de “[...] impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores” (BRASIL, 2002a, p. 7). Trata-se de um programa de formação continuada com responsabilização das esferas estaduais e municipais, sob a definição curricular da esfera nacional, numa perspectiva construtivista de fundamentação eclética, conforme indica o estudo de Arce (2001a), que analisa o RPFPEI (versão preliminar do RFP). A autora considera-o inserido no movimento de articulação das políticas neoliberais, caracterizando-o, juntamente com o RCNEI, como “um kit neoliberal”. Em suas palavras:

Temos à nossa frente um kit desastroso constituído pelo neoliberalismo e que vem trvestido de modernidade e progresso, através do aprender a aprender e que está sendo vendido para o professor com a garantia de que, comprando, ele ganhará grátis um novo estatuto profissional e mais liberdade para seu trabalho, ao ser considerado como capaz de refletir sobre sua prática e a partir dela produzir conhecimentos. (ARCE, 2001a, p. 278).

A autora identificou, no RPFPEI, o alicerce do “aprender a aprender”¹²⁶ na formação do professor e a preocupação pragmática e utilitária com o conteúdo a ser ensinado, ou seja, conteúdos que surgem somente de problemas da prática, “excluindo totalmente as questões teóricas que envolvem questionar os ‘porquês’ e a própria função da educação e do professor em nossa sociedade” (ARCE, 2001a, p. 263). Considera que o RCNEI, nas suas duas versões, se constitui, na perspectiva neoliberal, “[...] uma proposta na linha das Neba para a Educação Infantil e instrumental para o professor que possuirá sua formação inicial em serviço”, tratando-se de um “[...] conjunto de receitas e instruções para a realização do seu trabalho” (ARCE, 2001a, p. 270). Além de apontar “[...] o construtivismo do RCNEI como uma medula de mil cabeças decrépitas” (ARCE, 2001a, p. 273), chamando a atenção para o reducionismo gritante, no documento, das teorias de Piaget, Vigotski e Wallon; considera (ARCE, 2007, p. 27) que a proposta desse referencial para o professor é a de atuar como um facilitador, orientador das crianças, e, deste modo, o repasse do conhecimento para a criança não é função docente, já que é concebida como construtora do conhecimento. Assim, o conhecimento não é planejado, “[...] pois as crianças determinam o que, como e quando aprender. Enfim, a

¹²⁶ Segundo Duarte (2001, p.4), o lema “aprender a aprender” caracteriza-se em “[...] pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educando o acesso à verdade”. A abordagem do “aprender a aprender” permanece na versão final, RFP de 2002.

instituição de Educação Infantil não é escola, caracterizando-se como um espaço de convivência infantil” (ARCE, 2007, p. 28).

Em acordo com Arce (2001a, p. 276), tanto os programas quanto os referenciais e diretrizes direcionados à formação das professoras de Educação Infantil, no decorrer desta reforma educacional, são apenas uma pequena ponta de um iceberg enorme, constituído pelo ideário neoliberal para a educação, política e organização de nossa sociedade.

No movimento de debates da área, que inclui os pesquisadores e demais profissionais da Educação Infantil, articula-se a produção científica nacional da área, consolidada, especialmente a partir da década de 1990¹²⁷, conforme revelam os estudos de Rocha (1999) e Strenzel (2000)¹²⁸. Este aumento do número de pesquisas, consoante com a produção internacional relacionada à criança de 0 a 6 anos, especialmente a européia, é reconhecido por Rocha (2000, p. 23) como uma elaboração recente do conhecimento científico sobre a Educação Infantil¹²⁹. A autora identifica, a partir de pesquisa realizada sobre pesquisas brasileiras da Educação Infantil da década de 1990–1996 (ROCHA, 1999), “[...] a tendência da dimensão pedagógica orientada pelas relações contextuais”. A explicação identificada para essa mudança é o predomínio histórico da Psicologia na Educação Infantil, que a partir da década de 1990, passou a ser compreendida sob novos parâmetros: “[...] entende a creche como um local privilegiado para a socialização da criança, o desenvolvimento infantil passa a ser visto a partir do contexto em que ela ocorre e das relações que o permeiam e não mais como uma questão individual” (ROCHA, 2000, p. 224). A autora considera uma nova perspectiva que indica esforços direcionados à qualidade da educação das crianças pequenas e da formação dos

¹²⁷ Kuenzer; Moraes (2005) informam que no Brasil, Saviani (1999) identifica que as experiências pioneiras da educação no nível da pós-graduação são da PUC-RJ (1965), da PUC-SP (1969) e da Universidade Federal da Santa Maria (1970), e o processo se acelerou a partir de 1971, com a criação de inúmeros cursos de mestrado em Educação em universidades brasileiras e, após 1976, se consolidou e se expandiu com a criação dos primeiros cursos em nível de doutorado. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vinculada ao Ministério da Educação, passou a acompanhar e a avaliar a pós-graduação brasileira que até esse período tinha um caráter espontâneo de expansão. Portanto, uma política de Estado passou a integrar a pós-graduação ao sistema universitário, estabelecendo a sua centralidade na formação docente. Foi nesse contexto que se iniciou o financiamento público para a pesquisa, por meio de programas de concessão de bolsas para alunos em tempo integral, a extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) e o apoio à admissão de docentes para atuar na pós-graduação nas universidades.

¹²⁸ Estas constatações são referentes à produção científica da Educação Infantil do período de 1983–1996 (142 artigos de periódicos nacionais de educação, 19 teses e 270 dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação) (ROCHA, 2000).

¹²⁹ No Brasil, a maioria dos núcleos de pesquisa sobre Educação Infantil está nas universidades públicas. Para saber sobre esses núcleos consultar, Unesco (2003). Também, sobre esse assunto, consultar Arce (2004b), a qual identifica os núcleos de pesquisa sobre Educação Infantil que têm exercido influência na difusão de estudos sobre a área.

profissionais da Educação Infantil, constando estar em curso a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, definida pelos seguintes marcos:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, a escola tem como sujeito o **aluno**, e como objeto fundamental o **ensino** nas diferentes áreas, através da **aula**; a creche e a pré-escola têm como objeto as **relações educativas** travadas num **espaço de convívio coletivo** que tem como sujeito a **criança** de 0 a 6 anos de idade. (ROCHA, 1999, p. 61-62, grifos no original).

Trata-se de um movimento expressivo de constituição de uma especificidade da Educação Infantil, no Brasil, passando a incluir, sobretudo, a Sociologia da Infância e a Antropologia da Infância na fundamentação dos estudos desenvolvidos na área. Entre os pilares identificados por Arce (2004a) na Pedagogia da Educação Infantil destacam-se: o lúdico (o prazeroso) deve ser o eixo central da prática educativa; o ritmo e o foco do trabalho devem ser ditados pelas crianças, privilegiando seus interesses, seus repertórios, seu universo; o “professor pesquisador” orienta, estimula, acompanha, mas não ensina; o conhecimento universal deve ser substituído pelos múltiplos significados “tidos como partilhados”.

O discurso da Pedagogia da Educação Infantil em construção passou a ser recorrente em produções científicas da área, conforme constata Stemmer (2006, p.13) ao afirmar que, “[...] sobretudo ao final dos anos 1990, começou a se difundir no discurso pedagógico da Educação Infantil a necessidade de se ‘construir uma pedagogia para a infância’ (FARIA, 1999; ROCHA, 1999). Paralelo à busca da consolidação dos citados marcos da Pedagogia da Educação Infantil, instalou-se a procura da identidade do professor de Educação Infantil com o argumento de que essa identidade está articulada à concepção de Educação Infantil e, sendo esta considerada “em construção”, o professor de Educação Infantil mantém-se como “ser em definição”.

A construção, nas produções científicas da área, de uma formação das professoras de Educação Infantil vinculada à especificidade da Educação Infantil parte, principalmente, da necessidade de superar algumas problemáticas identificadas na área, entre elas: o fato de o trabalho educativo com crianças de 4 a 6 anos identificar-se com a escola do Ensino Fundamental; a ausência de um projeto pedagógico para as crianças de 0 a 3 anos; a necessidade de ampliar a concepção “psicologizante” da Educação Infantil. Para superar estes problemas, as produções científicas ampliam o conhecimento sobre a criança a partir de contribuições de outras áreas, principalmente da Sociologia da

Infância e da Antropologia da Infância. Nesse cenário, anunciam que uma nova concepção de Educação Infantil que contempla o cuidar e o educar está em construção, com o intuito de consolidar a especificidade da área. Esse “novo momento” da Educação Infantil é descrito em produções científicas brasileiras, a partir da década de 1990, com ênfase numa revisão da formação das professoras de Educação Infantil com a intenção de romper com a tradição assistencialista da creche e o caráter escolarizante da pré-escola. Trata-se, portanto, de uma concepção de formação articulada à nova função da Educação Infantil: cuidar e educar tanto nas creches quanto nas pré-escolas, definida por Campos M., (1994) como espaços que “[...] necessitam de um novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e Educação Infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes” (p. 37).

Portanto, observamos que, associado à construção da especificidade desse nível de educação, há o movimento de busca da identidade da professora de Educação Infantil. Uma especificidade que vem sendo construída buscando, entre outros aspectos, enfatizar a necessidade de desvinculação da Educação Infantil com a escola. Nesse sentido, Kulhmann (1999) alerta, ao referir-se a expressões recorrentes na Educação Infantil como instituição de educação e cuidado coletivo não escolar, “[...] o risco de chegarmos a frases intermináveis que não resolveriam problemas”. O autor argumenta:

Se a especificidade da Educação Infantil mostra o quanto não faz sentido tratar o pedagógico como algo purificado da contaminação da família, da guarda e do cuidado da criança pequena, não poderíamos, para sermos conseqüentes, nos envergonhar também do caráter escolar da Educação Infantil. Se estas instituições são educacionais e apenas foram integradas ao sistema educacional do país após muitas lutas, das quais participaram a grande maioria das pessoas que pesquisam e trabalham nessa área, não cabe agora caracterizá-las exclusivamente em distinção aos níveis subseqüentes da educação básica. (KULMANN, 1999, p. 62-63).

Concordamos com o autor na afirmação do caráter escolar da educação infantil, do ensino como eixo do trabalho docente nesse nível de educação, ressaltando desse modo a importância da superação do histórico pragmatismo que predomina na educação das crianças de 0 a 6 anos. O cuidado e a educação nas creches e pré-escolas são importantes, porém insuficientes para uma perspectiva de educação infantil como expressão do direito das crianças de 0 a 6 anos ao seu pleno desenvolvimento e do direito das professoras ao efetivo exercício da sua profissão.

No final da década de 1990, destacou-se outro marco na esfera nacional da área, cuja efetividade se articula ao protagonismo do movimento de pesquisadores e demais profissionais da Educação Infantil: o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), fundado em 1999, com objetivo de monitorar as políticas de Educação Infantil¹³⁰. Entre as ações do Mieib, destaca-se o protagonismo, no decorrer dos anos de 2006/2007, no enfrentamento das definições do Conselho Nacional de Educação (CNE), sobre o financiamento da Educação Infantil no Fundeb. As definições, inicialmente, excluíram as crianças de 0 a 3 anos e creches comunitárias do financiamento da área. Por meio de ações, em rede nacional, o Mieib, articulado ao movimento “Fundeb pra valer”¹³¹, atuou na reversão de tais definições, que consolidaram, na Lei nº 11.494, de 20 de julho de 2007, o financiamento para o ciclo completo da Educação Infantil, incluindo as creches conveniadas.

A formação continuada (PDPC) que iniciou no governo anterior, a partir de 2005, no decorrer do novo governo, passa a denominar-se Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2005a, 2006a).

Na esfera da formação inicial, as investidas do Ministério da Educação para a formação das professoras de Educação Infantil incluem o Proinfantil (BRASIL, 2005b), para a formação das professoras que trabalham na área e não têm a habilitação exigida pela Lei; e as Diretrizes para os Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006b), que, após um longo período (1999–2006) de embates, foi aprovada no ano de 2006.

O Proinfantil é previsto para habilitar, em magistério para a Educação Infantil, aproximadamente 40 mil professores que, no Brasil, trabalham com crianças de 0 a 6 anos, sem ter cursado ou concluído o Ensino Médio. Este programa ocorre por meio de educação a distância com tutoria destinado àqueles que trabalham na educação infantil pública e privada sem fins lucrativos. Considerando que tanto o Proinfantil quanto a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica são programas recentes, em desenvolvimento, não foram identificados estudos que tratam sobre a concepção de formação veiculada por eles¹³².

¹³⁰ O Mieib inclui Fóruns de Educação Infantil organizados nas Unidades da Federação. Em 2004, contava com a participação de 19 desses fóruns. Consulta em 19 de fevereiro de 2008. Disponível em <http://mieib.org.br/>

¹³¹ O movimento “Fundeb pra Valer!”, coordenado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, foi composto por mais de 200 entidades, organizações, movimentos sociais, fundações empresariais, grupos de pesquisa e intelectuais.

¹³² Destaca-se, em 2005, a entrada da OCDE no Brasil por meio de um diagnóstico (relatório disponível versão preliminar em Unesco/2006), elaborado por uma comissão nacional, sobre a realidade da Educação Infantil brasileira. Um estudo comparativo que inclui, além do Brasil, a Indonésia, o

Os cursos de Pedagogia na modalidade à distância intensificam-se, desde o período do governo anterior, passando a formar um grande contingente de professores para trabalharem na Educação Infantil entre outros níveis de ensino.

Quanto à formação inicial oferecida nos Cursos de Pedagogia, as discussões em torno dela acirraram-se a partir das definições da LDBEN/1996, destacando-se dois grandes movimentos: o primeiro, com a definição, na Lei supracitada, dos Institutos Superiores de Educação (ISE) como locus privilegiado de formação dos professores de Educação Infantil e das séries iniciais, que gerou intensos debates da esfera acadêmica, protagonizados pela Associação Nacional de Formação de Professores (Anfope). As críticas consideram que se trata de um espaço de formação diferenciado, hierarquizado com relação à sua qualidade. Nesse sentido, problematizam sobre a pluralidade de instituições que se ocupam da formação dessas profissionais, considerando uma definição que se articula ao movimento de orientações de reestruturação do Estado regida pelos organismos multilaterais, os quais adotam mecanismos na regulação da educação. Os debates sobre o deslocamento no “locus” da formação foram necessários, porém insuficientes, na medida em que secundarizaram uma questão essencial que se coloca para a formação, que é o conhecimento veiculado, conforme ressalta Moraes (2004a). Nas palavras da autora, “[...] seja nos cursos de formação, seja nas universidades, o que entra em pauta é o deslocamento para segundo plano dos conhecimentos acadêmicos, científicos, teóricos” (p. 152); o segundo, com uma intensa polêmica, a partir da apresentação, em 2005, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), da proposta de Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia. Entre os interlocutores que participaram desse movimento se incluem diversos segmentos – universidades, associações, governo, intelectuais – de diferentes posições, concretizadas em três projetos de Curso de Pedagogia: da Anfope e de suas entidades apoiadoras, dos educadores que assinam o Manifesto dos Educadores e do CNE.

Destacam-se as seguintes considerações de Evangelista (2005, mimeo) sobre o discurso construído nos três projetos que antecedem as definições para essas Diretrizes:

[...] reconverter o professor via formação inicial e continuada e inserir uma nova racionalidade nos sistemas de ensino e escolares
[...] o risco de uma política de formação docente que, por enfatizar a

Cazaquistão e o Quênia. A comissão no Brasil constatou a permanência de uma série de problemas no acesso e na qualidade da Educação Infantil; considerou sobre a formação das professoras de Educação Infantil que “[...] os currículos dos cursos de formação, tanto no nível médio como no superior, reservam pouco espaço para conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil na faixa etária de 0 a 6 anos de idade e os estágios geralmente não cobrem a prática do trabalho em creches” (CAMPOS M., 2006).

formação de docentes e gestores, venha a concorrer para a desintelectualização do profissional do magistério, criando novas formas de taylorização do trabalho na escola.

A autora, reafirmando a influência dos organismos multilaterais na esfera da educação, alerta “[...] que a política educacional no Brasil não se faz por fora e ao largo da interferência das grandes agências internacionais e que as suas agendas determinam a nossa agenda” e que a [...] escolha pode revelar – ainda que esteja inconsciente nas propostas – que o Estado e o capital são, de fato, os sujeitos históricos determinantes de nosso trabalho educativo” (EVANGELISTA, 2005, mimeo).

As Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, conforme afirmamos anteriormente, foram aprovadas em 2006. Kuenzer; Rodrigues (2006, mimeo) constata, nessas diretrizes, a presença da epistemologia da prática, a qual se contrapõe à concepção de práxis, desvinculando desta forma a prática da teoria, priorizando a primeira em detrimento da segunda. As autoras consideram, como desdobramento dessa concepção, que a formação dos professores é justificada com o “[...] pressuposto que não há inadequação entre o conhecimento do senso comum e a prática, o que confere uma certa tranquilidade ao profissional, posto que nada o ameaça; o contrário ocorre com relação à teoria, cuja intromissão parece ser perturbadora”.

Com esta breve contextualização sobre a constituição da formação das professoras de Educação Infantil no Brasil¹³³, evidenciamos que as políticas educacionais brasileiras têm impulsionado o pragmatismo no campo educacional. Elas têm apontado para um aligeiramento e desintelectualização da formação das professoras, contribuindo assim, para a precariedade da qualidade da formação teórica e prática dessas profissionais. Este movimento desprestigia a reflexão teórica em prol de um pragmatismo imediato e irracional e retrata um percurso de formação das professoras da área, no qual algumas tendências se fortalecem, sobretudo a partir da década de 1990 e se instalam no período recente da história dessa formação:

1. a influência dos organismos multilaterais na política educacional a qual define as diretrizes e programas para a formação das professoras de Educação Infantil;

¹³³ As estatísticas oficiais sobre o nível de formação das professoras de educação infantil no Brasil revelam que na pré-escola (crianças de quatro a seis anos) havia, no ano de 2002, 64% dos professores de educação infantil no Brasil com nível médio e 23% com nível superior, restando portanto um contingente de pessoal não-habilitado (BRASIL, 2003a, p.23). Na creche (crianças de zero a três anos), modalidade na qual as estatísticas do MEC ainda não abrangem todos os estabelecimentos, as deficiências de formação são mais graves.

2. a teoria do capital humano “ressignificada” como fundamentação das diretrizes e programas para a formação dessas profissionais;
3. predomínio das esferas privadas no campo da formação, com a expansão do número de instituições de Ensino Superior privado;
4. previsão de carreira profissional única para as professoras da creche e da pré-escola;
5. “descentralização” da formação das professoras de Educação Infantil com a incumbência da formação continuada aos municípios, sob orientações, em diretrizes/programas, do Ministério da Educação, pautadas na epistemologia da prática;
6. aligeiramento da formação inicial sobretudo com a ampliação do número de formação inicial integral a distância;
7. ampliação significativa do número de pesquisas sobre o tema na passagem da década de 1990 para os anos de 2000-2006;
8. a busca conceitual, na esfera da produção científica, de uma “especificidade das professoras de Educação Infantil” com base na associação do “cuidar e educar” crianças desde o nascimento até os 6 anos de idade;
9. recorrente vigilância e contestação políticas da área, no movimento de formulação da política para a Educação Infantil.

Finalizando este capítulo, constata-se tendências similares nacionais, portuguesas e brasileiras, com particularidades distintas, que expressam o tensionamento no percurso da área. Um movimento conflituoso, de coalizões e negociações, no qual participam as organizações multilaterais com seus pesquisadores, predominantemente da área da economia com seus canais de divulgação que constroem “[...] o senso comum e o repertório de argumentos para apoiar decisões políticas” (ROSEMBERG, 2002, p. 30) como também os pesquisadores, demais profissionais da área, sindicatos e mulheres, dos dois países, resguardadas as particularidades nacionais, que buscam se contrapor as políticas neoliberais para a educação das crianças de 0 a 6 anos. Os pesquisadores, sobretudo por meio da produção de conhecimentos, e os demais, principalmente, nos movimentos sociais organizados.

Os contextos nacionais, em linhas gerais, revelam que a militância contra as políticas neoliberais não evitou políticas públicas restritivas para a área da educação das crianças de 0 a 6 anos nos dois países. A constatação é que as políticas educacionais dos governos português e brasileiro vêm incorporando conceitos e referenciais que desafiam a

qualidade dos processos formativos das educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil, e parecem expressar um deslocamento semelhante de construção de uma concepção de formação docente informada pela “[...] epistemologia da prática, competente para responder às questões – e apenas essas – de suas tarefas cotidianas” (MORAES, 2004a, p. 153). Para esse profissional, uma formação acadêmica aligeirada basta. Preocupa, neste estudo, como a formação das educadoras de infância e professoras de Educação Infantil está sendo proposta por intelectuais portugueses e brasileiros nas produções científicas, uma vez que as exigências desse trabalho docente demandam qualificação, leitura crítica e capacidade intelectual, considerando a complexidade da educação das crianças, à qual se acrescenta a carga social da desigualdade, da violência, da falta de expectativas. Este acervo de conhecimentos pode se caracterizar, segundo Rosenberg (2002, p. 30), como uma “[...] capacidade nacional de contrapor alternativas próprias”. A expectativa é que esses pesquisadores proponham concepções de formação, para as educadoras de infância e professoras de Educação Infantil, que se contraponham à hegemonia dessas políticas. É na busca de apontar as tendências vinculadas a esta questão que seguirá o desenvolvimento do próximo capítulo.

5 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA E DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Uma coisa é apregoar o pluralismo, a democracia, o respeito às diferenças etc. Outra coisa bem mais difícil e rara é aceitar a diferença quando ela implica o questionamento de idéias e princípios que são admitidos quase que consensualmente por aqueles que alcançaram alguma projeção no meio acadêmico graças à aceitação acrítica dessas idéias e desses princípios. Em suma, o rei pode estar nu desde que ninguém toque no assunto, muito menos questione as razões dessa nudez e do silêncio sobre ela.

Newton Duarte (2001)

5.1 Introdução

Sobre as produções científicas da Educação de Infância em Portugal e da Educação Infantil no Brasil, até o momento, foi possível revelar que essas produções, em Portugal, se iniciaram na década de 1970 e se intensificam no final da década de 1980; no Brasil se iniciaram na década de 1980 e se intensificam na década de 1990; que nos dois países foi na década de 1990 que começaram a ganhar *corpus* teórico os estudos científicos que focalizam a formação docente de crianças de 0 a 6 anos; em Portugal, sobre as educadoras de infância, principalmente a partir da existência de política pública de financiamento para a pesquisa em 1997, por meio da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)¹³⁴; e no Brasil, sobre a formação das professoras de Educação Infantil, a partir da discussão de uma política de formação para o profissional de Educação Infantil em 1994. Constatou-se, também, que essa expansão da literatura sobre o tema se articula à formação acadêmica dos formadores, assim como ao aumento da produção internacional relacionada à educação da criança de 0 a 6 anos, especialmente a européia, conforme revela Rocha (1999).

¹³⁴ Órgão vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia do Ensino Superior.

Nos dois países também evidenciou-se nas pesquisas de Silva I., (1991) e de Rocha (1999), que, a partir de 1990, se iniciou a constituição de uma especificidade da área, que busca se distinguir da escola. O motivo dessa mudança, para as autoras, é a necessidade de ampliação da concepção predominante da Psicologia na área para novos campos de conhecimento, passando a incluir, principalmente, as contribuições da Sociologia e da Antropologia, juntamente com a Pedagogia. As pesquisas sobre a Educação de Infância e a Educação Infantil passaram a valorizar, além das “questões individuais”, também “as relações”. Essa valorização das relações na educação das crianças de 0 a 6 anos é expressa, como fundamentação da formação das educadoras de infância e professoras de educação infantil, por meio do predomínio de determinados conceitos. Portanto, a valorização da formação pautada nas relações contextuais, que compreende a esfera circunscrita as creches e pré-escolas, instala-se como resposta aos problemas presentes nessa formação.

Um determinante que marca esta predominância no campo da educação das crianças de 0 a 6 anos é a entrada de uma “nova concepção de escola” veiculada por organismos multilaterais na “Conferência Mundial de Educação para Todos” em 1990. Vimos que, a partir do princípio central dessa conferência, a educação como chave para o desenvolvimento econômico e social, como meio de garantir a empregabilidade, são traçadas orientações políticas para os sistemas educativos dos países por meio de um conjunto de diretrizes que passaram a ser acolhidas nos documentos oficiais da reforma educativa da década de 1990 de cada país, a qual continua em andamento no século XXI. Localizamos estudos que esclarecem que essas diretrizes veiculam o conceito de educação alargada que se reflete nas concepções de creche, pré-escola, escola e de formação dos professores. A função desses níveis de ensino é diluída, sua tarefa de ensino-aprendizagem passa a incluir uma série de atores, parcerias, outras instituições, tratando-se de um movimento de “desescolarização”¹³⁵; a formação dos professores alarga-se para o longo da vida, um processo permanente de construção na perspectiva de uma adaptação constante ao novo, que em outras palavras é a adaptação aos desafios do mercado de trabalho.

Ao mesmo tempo em que as políticas educacionais destacam a necessidade da formação do professor, contraditoriamente, essa formação passa a ser aligeirada e pautada na epistemologia da prática, conforme foram expressas, no capítulo anterior, as

¹³⁵ Expressão utilizada por Saviani (2005b), a qual é definida pelo autor como “[...] a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista” (p. 99).

tendências das políticas de formação docente nos dois países, que incluem a formação das educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil. São tendências que já vinham sendo indicadas por uma série de pesquisas, as quais foram descritas na introdução deste trabalho do seguinte modo: a secundarização do conhecimento, a predominância da epistemologia da prática e o desenvolvimento das competências. A partir desta problemática, a hipótese que havíamos sugerido, e que orientará as análises das produções científicas selecionadas, é aquela que interroga a tendência do pragmatismo nas concepções de formação das educadoras de infância e professoras de Educação Infantil pautada na epistemologia da prática, que tem no construtivismo suas raízes.

Vimos que, em Portugal, predomina na literatura da área, em todas as modalidades de formação das educadoras de infância, a formação em contexto, ou seja, a formação centrada nas creches e nas pré-escolas; no Brasil a predominância, na literatura, é a formação pautada na associação entre o cuidado e a educação das crianças num movimento de desvinculação da escola. No entanto, como esta formação é feita – o *locus* ou a associação entre cuidado e educação – não é o problema central que incide sobre o assunto, ou seja, importa sabermos qual formação é proposta no contexto, fora do contexto, na formação inicial, na formação continuada, no sentido da afirmação de Moraes (2004a, p. 152): “[...] seja nos cursos de formação, seja nas universidades, o que entra em pauta é o deslocamento para segundo plano dos conhecimentos acadêmicos, científicos, teóricos”. Para isso, é necessário analisar as concepções que sustentam esse modo de formação nos trabalhos referentes às pesquisas produzidas e divulgadas nesse período (1995-2006). Elas podem refletir o movimento da crítica, aceitar e/ou refutar aquelas concepções estabelecidas sobre o que se entende por formação das educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil.

A continuidade deste capítulo pretende demonstrar, por meio das produções científicas (período de 1995-2006) de intelectuais portugueses e brasileiros, o que eles – na esteira dessas tendências de formação que começam a tomar corpo a partir da década de 1990 – propõem para a formação dessas profissionais. A escolha dessas produções científicas, conforme explicitamos no primeiro capítulo, é compreendida como um recorte expressivo do que tem sido pesquisado sobre a formação das educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil nos dois países. Os trabalhos brasileiros analisados são aqueles apresentados no GT 0a6 da ANPED e os

trabalhos portugueses são aqueles de autoria de pesquisadores portugueses que têm exercido importância na difusão nacional de estudos sobre o tema.

O universo empírico será confrontado com a conceituação evidenciada nos capítulos I e II, uma opção metodológica cuja abordagem buscará apreender a realidade para além de sua existência empírica, na direção contrária da degradação teórica no campo educacional, sobretudo na década de 1990, observada por Moraes (2001, p.10): “[...] concepção empobrecida de pesquisa [...] formação de um docente pouco adepto ao exercício do pensamento”. As análises, conforme explicitamos na introdução deste trabalho, identificarão os aportes epistemológicos que fundamentam a discussão sobre formação das professoras de crianças de 0 a 6 anos, tanto em Portugal quanto no Brasil, buscando apontar as tendências presentes sobre o assunto e identificando se tais tendências colaboram ou não para o fortalecimento de uma proposta contra-hegemônica¹³⁶ de sociedade.

A exposição das análises das produções científicas dos dois países está estruturada em três itens: os dois primeiros são distintos, um para cada país (itens 4.1.1./Portugal e 4.1.2./Brasil), e o terceiro item é comum aos dois países (item 4.1.3). Os dois primeiros itens trazem as definições dos eixos temáticos que congregam as abordagens comuns dessas produções, analisando os conceitos relacionados à formação docente com a inclusão de citações representativas das produções científicas em análise. O terceiro item expressa as relações possíveis estabelecidas entre os eixos temáticos dos dois países, seguindo a metodologia comparativa e considerando o objetivo principal desta tese, que é o exame e análise das bases epistemológicas das concepções de formação das educadoras e professoras de crianças de 0 a 6 anos. A análise dos elementos dos discursos presentes nessas produções científicas não se revelaria nitidamente, se tomássemos esses elementos de forma isolada. No entanto, com o esforço de apreensão do seu sentido a partir de um conjunto de relações constituidoras da realidade, certamente seu conteúdo expressará um novo sentido. Isso significa apreender o verdadeiro significado dos elementos do discurso das produções científicas em análise como expressão dos fatos humanos e não como algo “em si”; considerar esses elementos na relação que, necessariamente, estabelecem entre si, quando se recupera a unidade que lhes dá conteúdo, ou seja, o movimento real da sociedade de que são expressão.

¹³⁶ A utilização da expressão contra-hegemonia tem o sentido de que hegemonia corresponde às idéias predominantes num determinado espaço-tempo. Assim, uma proposta contra-hegemônica, na sociedade capitalista, se refere à crítica à organização social dessa sociedade capitalista e o fortalecimento de um projeto de sociedade cujas bases sejam, efetivamente, justas, humanas e igualitárias.

5.1.1 A produção científica sobre o tema em Portugal

5.1.1.1 Eixos temáticos

A partir da década de 1990, uma nova concepção de escola entrou em evidência na esfera nacional portuguesa sob as diretrizes dos organismos multilaterais, a qual, conforme abordamos no capítulo anterior, passou a ser denominada escola-comunidade educativa que desencadeou a valorização da formação em contexto, ou seja, a formação centrada nas creches e nas pré-escolas. As produções científicas da área consideram que essa mudança na formação pretende aproximar as educadoras dos problemas sociais decorrentes do aparecimento da escola de massas e, partindo dessa premissa, são unânimes na valorização da **formação em contexto**. Uma outra consideração recorrente nessas produções científicas é a valorização do conhecimento da educadora e assim sendo, proporciona-se as condições necessárias para que ela construa seu próprio conhecimento por meio da **reflexão na ação e sobre a ação**.

Estas constatações geraram a definição das categorias analisadas e embora elas configurem uma unidade, agruparemos, para efeito de maior clareza na exposição, em dois eixos temáticos que serão desenvolvidos separadamente, sem a pretensão de perder a visão de conjunto.

5.1.1.1.1 Formação em contexto

As produções científicas presentes nesse eixo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002a; FORMOSINHO, 1997, 2002; CARDONA, 2006; SARMENTO T., 2002, 2003; NIZA, 1995, 1997, 2005) articulam conceitos e adjetivações (professor profissional, formação ao longo da vida, desenvolvimento profissional, autoformação cooperada, isomorfismo, histórias de vida) que expressam a abordagem da formação do professor reflexivo, conforme evidenciaremos na sequência, sendo referenciados, predominantemente, os seguintes autores do campo da formação docente: Perrenoud, Nóvoa, Schon e Zeichner. Vejamos como são expressos esses conceitos.

Com a valorização da formação das educadoras de infância em contexto, uma primeira resposta a essa mudança, segundo Oliveira-Formosinho (2002a, p.11), foi reorientar a formação inicial de professores numa direção mais profissionalizante, na qual:

O professor passou a ser considerado um formador que, para ser eficaz e coerente, precisa, ele próprio, de ser formado continuamente. Este conceito de formador apela à dimensão profissional, mas também à

peçoal, numa perspectiva de aprendiz que forma e de formador que aprende, que é a essência do conceito de *life long learning* ¹³⁷.

No conceito de formação implícito nessa mudança, professor profissional ou profissionalização, a formação associa-se ao longo da vida. Constata-se que a atividade de ensinar passa a ser aprendida ao longo da carreira profissional, relativizando a importância da formação inicial e valorizando a formação contínua. “Ao justificar a educação ao longo da vida, desqualifica-se os saberes produzidos na escola e pela escola; clama-se pelo cidadão ativo, pelas responsabilidades partilhadas e a negação do ensino estandardizado” (RODRIGUES, 2006, p. 15). Trata-se de o professor formar e ser formado, continuamente, na esteira da concepção de educação alargada, de diluição da escola, veiculada pelos princípios das organizações multilaterais nas reformas educacionais da década de 1990. Esse alargamento da educação e conseqüente diluição da escola se coadunam com uma formação esvaziada de conhecimento, na medida em que coloca a centralidade no processo de profissionalização, pautado em adaptações ao mercado de trabalho, escorado na experiência imediata, no praticismo, no saber fazer, desvinculados da necessidade da compreensão dos fundamentos teóricos, epistemológicos e ontológicos que embasam o trabalho docente, conforme sustentam os estudos de Shiroma (2003), e Shiroma; Evangelista (2004).

A formação em contexto é reiterada por Formosinho (2002) ao tecer críticas ao processo de formação academizante. O autor considera que a academização da formação das educadoras de infância, ao transformá-la num ensino teórico e afastado das preocupações dos práticos da escola, não promove a construção adequada da escola para todos, multicultural e inclusiva. O autor (1997, p.280) enfatiza, que, na essência, esses não são problemas novos, que Susan Smell, na sua revisão do *Handbook of Research on Multicultural Education* diz que:

[...] o que estava implícito na educação progressiva se tornou explícito no multiculturalismo [...] que há a mesma preocupação em centrar o ensino nos interesses diferentes das diferentes crianças, em propor uma pedagogia (culturalmente) relevante, em encorajar a aprendizagem cooperativa, em associar a dimensão social reconstrucionista.

A excessiva valorização da experiência também no processo de formação inicial legitima a defesa do autor numa formação pautada na reflexão sobre a prática, ou

¹³⁷ A associação do conceito de formação em contexto ao de formação ao longo da vida é recorrente nas produções em análise. Esse conceito aparece, de forma explícita, nos documentos oficiais sobre a Educação de Infância em Portugal, com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar de 1997, contextualizada no capítulo anterior.

seja, as educadoras aprenderem construindo os seus conhecimentos com as crianças. Há uma explícita secundarização da teoria na afirmação do autor, associada ao enaltecimento do pragmatismo. Considera, inclusive, que o processo de academização traz uma lógica vinculada “[...] ao afastamento das preocupações pragmáticas, isto é, das componentes mais profissionalizantes da formação” (FORMOSINHO, 2002, p. 20).

As considerações do autor confundem à necessidade de se considerar a formação concreta da educadora com a compreensão da formação a partir de sua relação com o meio imediato. Desse modo, a formação é valorizada em contexto, como se a apreensão dela concretiza-se à medida que ela ocorre nas creches e pré-escolas.

Na mesma perspectiva, Cardona (2006, p. 40) afirma que a diversidade dos contextos institucionais da Educação de Infância em vários países e em Portugal resulta numa grande heterogeneidade, e, nesse sentido, a formação das educadoras depende do contexto sócio-histórico das estruturas e dos princípios organizacionais existentes. Sendo assim, valoriza cada vez mais uma formação flexível, adaptada à diversidade dos contextos socioeducativos “[...] caracterizado pela pluralidade de paradigmas, uma perspectiva interaccionista que passa a valorizar o reconhecimento social da actividade e atribuir maior importância ao papel desempenhado pelos grupos sociais no controle do exercício da actividade” (p. 33).

Constata-se que a prioridade da formação em contexto é justificada, entre outros aspectos, como uma alternativa para aproximar a formação das educadoras de infância dos problemas sociais, ou seja, para facilitar a compreensão dos problemas sociais por estas educadoras, e assim, a formação centrada na academia é concebida como insuficiente para possibilitar a apropriação dos problemas presentes nas creches e pré-escolas. Sem dúvidas que, numa sociedade que está constantemente em mudança, novos desafios se colocam para os professores, tanto do ponto de vista pedagógico quanto do ponto de vista político e social, fato que demanda, certamente, não uma aproximação espacial com esses problemas para compreendê-los como se a experiência é que possibilitasse essa compreensão, mas a tematização de questões à luz dos conhecimentos emancipatórios, que assegurem às educadoras de infância o entendimento desses problemas. Portanto, trata-se da necessidade humana de questionar a natureza do conhecimento. A complexidade da infância exige das educadoras de infância capacidade intelectual. O conhecimento da prática é importante, mas, se ficar superdimensionado ao contexto, ao cotidiano em si das creches e pré-escolas, não será suficiente para compreendê-la e transformá-la. O processo cognitivo, nesse caso, fica

diluído no interior de limites definidos pelo imediato, pela eficácia, circunscrito na esfera da prática das creches e pré-escolas como se “[...] guardassem para todos os indivíduos as mesmas possibilidades humanizadoras, escamoteando e naturalizando as desigualdades instituídas pela organização social capitalista” (MARTINS, 2004, p. 67). É o conhecimento historicamente produzido pelas gerações anteriores que nos traz o entendimento e o significado da prática atual. Conforme afirma Moraes (2004a), os efeitos da supremacia do saber-fazer são a “desintelectualização” e a “despolitização” do professor.

Além da unanimidade, nas produções científicas portuguesas analisadas nos dois eixos temáticos, da valorização da formação das educadoras de infância no cotidiano em si das creches e pré-escolas, outro modo de conceber a formação das educadoras é colocar a educadora no centro desse processo, conforme evidencia-se na sequência.

Sarmiento T., (2003) vincula as novas exigências para a formação das educadoras de infância ao fato de a escola, na atualidade, conviver com diversos e complexos problemas sociais, com os quais não convivia há algumas décadas. Nas palavras da autora:

Se até a ocorrência da escola de massas a instrução parecia ser a componente educativa mais valorizada para o que uma preparação técnica seria suficiente, o confronto dos professores com outras realidades sociais e escolares terá vindo ocultar a necessidade de os próprios serem atendidos e entendidos de outras formas: para ser bom professor não basta ser bom técnico, investir na educação é investir em pessoas. (SARMENTO, T., 2003, p. 99).

É a valorização na “pessoa-educadora”, passando a considerar as suas vozes, os seus depoimentos, as suas preocupações, as suas angústias, como uma estratégia eficaz de “reflexão sobre a prática” para a partir daí redimensioná-la. Nessa perspectiva, incluem-se as narrativas, as histórias de vida, consideradas importantes possibilidades para o processo de formação das educadoras de infância. Essa ênfase na trajetória pessoal, na valorização da subjetividade, que vem se formando no campo da formação docente a partir da década de 1990 e que enaltece a prática em detrimento da teoria, passa a ser uma resposta dos críticos do paradigma da racionalidade técnica no campo educacional. Desse modo ocorre o enaltecimento dos pontos de vista de cada docente sobre a trajetória da sua prática pedagógica, da sua aprendizagem, entrando em cena a defesa dos saberes, e retirando-se do cenário a idéia de conhecimento. Torriglia (2004)

colabora no esclarecimento dessa mudança à medida que a considera um paradoxo por se tratar de uma centralização no docente e uma descentralização na sua formação:

[...] existe uma tendência de desqualificação e desvalorização da formação docente, que se apresenta de formas diferentes na história, e em especial nas últimas reformas educacionais, dos anos 1990, consolidando uma concepção de formação docente que, paradoxalmente, contradiz o que se apregoa. (TORRIGLIA, 2004, p. 27).

Na continuidade da valorização da formação em contexto, Sérgio Niza (2006)¹³⁸ destaca o conceito de comunidade de práticas profissionais, no qual a aprendizagem por meio das trocas assegura melhorias no trabalho docente. O autor (NIZA, 2005, p. 156) considera que o instrumento construtor do conhecimento é a comunicação interativa, por meio de um campo de linguagem. Nessa mesma perspectiva, Sarmiento T., (2002, p. 45) “[...] entende a profissão como um processo eminentemente social e sujeito a negociações permanentes entre grupos profissionais”. Nesse sentido, afirma:

A linguagem e os símbolos são fundamentais [...] ao dominá-los, a utilização de um pensamento simbólico liberta os actores sociais da experiência imediata para a alargar a conhecimentos e a acções sociais mais amplas. Será na interacção social que as pessoas aprendem esses significados e símbolos. (SARMENTO T., 2002, p. 52).

A valorização da linguagem num processo de formação interativo, na produção científica de Niza (1997), é a centralidade da autoformação cooperada, predominante no desenvolvimento profissional do Movimento da Escola Moderna (MEM). O autor, ao detalhar os pressupostos da autoformação cooperada, expressa a predominância referida:

- 1) formação sociocentrada (construção da mudança em grupo: conceber, realizar e avaliar);
- 2) participação contratada (caráter voluntário da participação por meio de um diálogo de negociação);
- 3) transferência e isomorfismo¹³⁹ (o que conta é a experiência que viveram, e não o discurso que ouviram, denominada homologia dos processos);
- 4) experiência e significação (a experiência como matriz geradora do conhecimento);

regulamentação formativa do grupo (dinâmicas de socio-regulação das ações).

¹³⁸ É um dos fundadores do Movimento da Escola Moderna (MEM) em Portugal. O MEM e o Método João de Deus, conforme afirmamos em capítulo anterior, constituem-se nos dois grandes movimentos pedagógicos portugueses no âmbito da educação, que ganharam forma no decorrer dos anos e continuam existindo. António Novoa, ao referir-se ao MEM, na ocasião dos 25 anos de existência desse Movimento, afirma que os dispositivos da autoformação participada na proposta do MEM “[...] constituem o mais importante capital de reflexão na prática e sobre a prática disponível no sistema educativo português”. Disponível em: http://www.movimentoescolamoderna.pt/associa/aprent_geral.htm. Acesso em: 12 maio 2007.

¹³⁹ Trata-se de uma “[...] metodologia que consiste em experienciar, através de todo o processo de formação, as atitudes, os métodos, as capacidades e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais” (NIZA, 1995, p. 312).

Evidencia-se, nesses pressupostos, a primazia, no processo de formação docente, da interação lingüística associada à experiência. Um processo de interação entre o organismo e o meio ambiente social, como fenômeno fundante da formação docente, caracterizando uma concepção de formação das educadoras decorrente de um processo dinâmico que exige negociação permanente entre elas e outros grupos sociais envolvidos, cabendo a elas afirmarem suas competências. É a centralidade nas subjetividades, sem considerar as condições históricas e sociais de desenvolvimento da formação docente, parecendo que a subjetividade de cada um é única e por meio da interação entre as educadoras é que se chega ao coletivo. Nessas idéias, está presente a negação da verdade objetiva sobre o mundo, ou seja, “[...] toda ‘verdade’ sobre a ‘realidade’ seria literalmente construída com opções entre interpretações, igualmente justificáveis, feitas por um ‘coletivo mental’” (NANDA, 1999, p. 85). Reconstruções sociais nas quais a função do formador é predominantemente auxiliar os professores a construírem o conhecimento a partir de suas próprias crenças¹⁴⁰ e interesses. Isso significa a crença na não-existência de um mundo objetivo, ou seja, a realidade existe como construção mental dependendo, a sua forma e conteúdo, das vivências sociais, num tempo e num espaço; a natureza da relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento é subjetivista, fundamentada em modelos sociológicos não-dialéticos que concebem o indivíduo como mero resultante de um conjunto de fatores sociais. Não se trata de negar a importância das interações na formação das educadoras de infância, desde que os seguintes pressupostos, já apontados por Arce (2004), estejam presentes: a valorização da transmissão de experiência e de conhecimento; o valor do adulto nesse processo, especialmente o professor; a idéia de interação com a cultura universal do gênero humano que vem sendo produzida ao longo do processo histórico.

5.1.1.1.2 Formação reflexiva

A importância da reflexão é outra adjetivação recorrente nas produções analisadas (CARDONA, 2006; FORMOSINHO, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, 2002c, 2005; PORTUGAL G., 2001; SARMENTO T., 2002, 2003) veiculando conceitos (reflexão na e sobre a ação, desenvolvimento de competências, pesquisa-ação, saberes) que também se circunscrevem na linha de formação do professor reflexivo, conforme demonstra-se a seguir.

¹⁴⁰ “Crenças são convicções sobre a realidade ou verdade de qualquer coisa” (DUAYER, 2006, p.109).

Portugal G.,¹⁴¹ (2001, p. 175) considera que o modelo de desenvolvimento profissional prático-reflexivo¹⁴² é “[...] o grande marco na formação de profissionais de educação [...] formar educadores reflexivos, dialogantes, abertos à mudança e à formação contínua”.

Cardona (2006, p. 36) explicita a defesa de “[...] um perfil de docente mais autônomo e capaz de desempenhar a sua prática educativa de forma reflexiva”. A autora considera que “[...] a ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão, não consistindo portanto num conjunto de técnicas que possam ser ensinadas” (CARDONA, 2006, p. 50-51). Esse movimento do desenvolvimento de uma atitude reflexiva no campo da formação docente surge, segundo a autora, “[...] em oposição a outras abordagens mais normativas e tecnicistas, aceitando o formando, aluno ou professor, como agente activo na construção da sua aprendizagem” (CARDONA, 2006, p. 51).

Constata-se que os processos de formação expressos nessas produções científicas se voltam para a cultura local com o objetivo de tornar os conteúdos mais próximos das educadoras de infância, com a intenção de os tornarem significativos para elas e de elas próprias construir conhecimentos na ação. Nesse sentido, a teoria passa a ser secundarizada, e a fonte da formação é a prática, conforme afirma Oliveira-Formosinho (1998, p. 188) ao considerar que, no processo de formação das educadoras de infância, há uma partilha de conhecimento construída na ação, considerando que se trata de uma iniciação à epistemologia da prática. Ou seja, “[...] em diálogo com uma profissional experiente e formada como supervisora que construiu já uma teoria da prática, isto é, que desenvolveu, segundo Schön (1997), conhecimento-na-acção” (p.188). Posteriormente, a autora (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002c, p. 46), pautando-se no conceito de valorização da prática reflexiva de Zeichner, enfatiza nos processos de formação a “[...] importância do desenvolvimento do contexto reflexivo”. Esclarece que a política de democratização possibilitou a participação dos atores e que, portanto, esse processo é reflexivo, interativo, local, participativo. A autora enfatiza que

¹⁴¹ Portugal G., será utilizada desse modo para diferenciar Gabriela Portugal do País Portugal.

¹⁴² A origem da reflexão no ensino tem, como marco, a Teoria da Indagação, de John Dewey (1859–1952), filósofo, psicólogo e educador norte-americano que influenciou, de forma determinante, o pensamento pedagógico contemporâneo. Suas obras foram referências fundantes no movimento da Escola Nova, sendo citado, por muitos, como o pai da educação progressista. O enfoque que dava à pedagogia era voltado à experiência prática, sendo, por isso, às vezes, chamada de *fazendo e aprendendo*.

a aprendizagem profissional não é feita no isolamento, mas formando uma equipe profissional (supervisora cooperante¹⁴³ e estagiária, colaborativamente, com a equipe universitária) que trabalha em contexto durante um tempo prolongado. A consideração a seguir reitera essa idéia:

A comunicação com a supervisora e a comunicação com o referencial educacional, neste caso o modelo sócio-construtivista pelo qual a supervisora optou, é que permite à estagiária quer o diálogo interno no decorrer da própria acção (reflexão na acção) quer o diálogo com a supervisora (reflexão sobre a acção). A construção da aprendizagem profissional tem, assim, raízes complexas: pessoais e sociais; teóricas e práticas. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p. 25).

A abordagem que valoriza a formação pautada na reflexão na ação e sobre a ação é recorrente nas produções científicas portuguesas. Sarmiento T., (2003, p.93) prioriza a concepção de formação “[...] a partir da reflexão dos saberes construídos nas práticas, com a participação activa dos actores sociais implicados, considerando a importância da reflexão em acção e a construção de saberes integrados” em detrimento da concepção de formação de carácter académico sujeita apenas a saberes produzidos por agentes externos ao grupo profissional. Considera que a formação implica a construção de diferentes tipos de saber: o saber, o saber-ser e o saber-fazer¹⁴⁴, sustentados quer nas perspectivas socioeducativas, psicopedagógicas e curriculares, quer nas perspectivas de desenvolvimento humano e de relação social. A autora refere-se aos saberes práticos cotidianos construídos pela reflexão sobre as atividades intensivamente práticas, ou seja, são construídos por meio do conhecimento que cada educadora vai elaborando sobre as crianças (considera esta observação sobre as crianças a melhor fonte de informação sobre as suas necessidades educativas), confrontando suas práticas com as de outros pares e também com as teorias, as ciências da educação e as ciências da especialidade, “[...] num processo de articulação teoria-prática gerador de uma forma particular de conhecimento profissional” (SARMENTO T., 2003, p. 93). Com relação aos saberes integrados, a autora destaca a socialização nos contextos profissionais que inclui grande parte do tempo na escola, inicialmente como aluno, passando de formando a formador, num processo de complexificação nas interações e na reformulação de perspectivas sobre essa estrutura formal, repercutindo na realização do seu próprio trabalho. Trata-se de um saber tácito que a autora afirma designar-se por uma “[...] teoria educacional

¹⁴³ A supervisora cooperante é uma educadora experiente, com formação especializada para essa função, que colabora no processo de estágio das futuras educadoras, em diálogo-comunicação com a instituição em que estas estão se formando.

¹⁴⁴ O saber refere-se aos “conhecimentos”; o saber fazer são “as competências” e o saber ser, “as atitudes”.

subjetiva que, associando as experiências passadas, resulta do modo mais ou menos reflexivo como integra essas experiências” (SARMENTO T., 2002, p. 95). Quando se refere aos conhecimentos disciplinares, considera que há dificuldades em delimitá-los, porque as áreas de conteúdo da Educação de Infância não estão definidas¹⁴⁵.

A ênfase nos saberes das educadoras de infância a partir de diferentes fontes, sendo o conhecimento científico um entre outros saberes, evidencia a relativização da importância do conhecimento científico e o enaltecimento da experiência para compreensão e intervenção no trabalho junto às crianças. São considerações que expressam a ênfase na formação reflexiva pautada nas ações cotidianas que vêm em detrimento da formação acadêmica considerada teórica, afastada da prática, lugar por excelência da formação, onde é considerado que os conteúdos emergem por meio da reflexão na e sobre a prática. Portanto, os conteúdos referem-se a procedimentos e atitudes das educadoras de infância, os quais são compartilhados por meio de negociação de significados, uma vez que a interpretação pessoal da realidade pela educadora é indicada como necessária. Trata-se, por um lado da desvalorização dos conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos, entre outros, que foram produzidos historicamente e são referências de análise para a compreensão do trabalho docente; por outro lado da valorização dos conhecimentos cotidianos descolados da sua materialidade. A referência da autora ao problema da indefinição dos conteúdos na educação das crianças está desconsiderando os conteúdos reais que são desenvolvidos no processo de formação das educadoras de infância e que chegam às modalidades desse nível de educação. As educadoras estão passando por processos de formação reais e a partir desses processos desenvolvem a docência nas creches e pré-escolas. Conforme revelam as produções científicas em análise, essa formação tem sido na perspectiva reflexiva, a qual preconiza que o professor “aprende” refletindo sobre sua própria prática, nos problemas postos pelo cotidiano em si das creches e pré-escolas. Dito de outra forma por Stemmer (2007, p.166):

O conhecimento é contingente e subsumido à prática cotidiana, ou seja, cada um constrói seu conhecimento com base no imediatamente dado e como não há referentes cada um segue o seu próprio caminho. O conhecimento restringe-se, dessa forma, ao imediatismo do cotidiano, presentificado na experiência de cada um e a educação torna-se prisioneira da realidade empírica, imediata, singular.

¹⁴⁵ Mesmo considerando a existência das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que datam de 1998, Sarmiento T., (2002) comenta que, além de não serem obrigatórias, há estudos que revelam que parte significativa do grupo de profissionais não conhece esse documento.

Reafirma-se que é uma formação que nivela o conhecimento ao âmbito da prática imediata, insuficiente para o desenvolvimento da complexidade da educação de crianças da faixa etária de 0 a 6 anos a qual apresenta problemas que requerem conhecimentos para além dos muros das creches e pré-escolas, para além da empiria, cujo entendimento só é possível à medida que a apropriação dos conhecimentos veiculados na formação inclua a compreensão da educação das crianças articulada ao complexo contexto histórico-social, político, econômico e cultural. Constatase que o conceito de reflexão, proposto nas produções científicas em análise, é (re)significado, quando não consegue, filosoficamente, explicar o que seja tomar de forma radical a apreensão e a análise da realidade, mas limita a reflexão ao pensar o cotidiano em si, de forma imediata, particularizada e fragmentada. É a defesa da qualidade da formação por meio da reflexão sobre a prática como possibilidade de melhorias do trabalho pedagógico, sem, contudo, elucidar as bases para tal reflexão, conforme afirma Facci (2004, p. 41).

O desenvolvimento de competências, estreitamente articulado à formação em contexto e à reflexão na e sobre a ação, é outro conceito valorizado na formação das educadoras de infância nas produções científicas da área. Vejamos o que dizem.

Portugal G., (2001, p.170) considera, entre outros aspectos, que “[...] o nível mais completo de desenvolvimento de competências acontece quando os alunos consideram a abordagem teórico-prática a desenvolver como uma extensão das suas próprias crenças”. Dito de outra forma pela própria autora, “[...] as competências desenvolvidas mantêm-se porque os alunos, mais do que se identificarem com um determinado projecto educativo, interiorizam plenamente o modelo retirando dele satisfação pessoal” (PORTUGAL, G., 2001, p. 170). Afirma que é mais provável que a construção de conhecimentos dos formandos aconteça quando os conteúdos e programas estão relacionados com áreas nas quais os formandos tenham interesse em desenvolver conhecimentos.

A ênfase no desenvolvimento de conteúdos e programas que partam do interesse dos formandos suscita a seguinte questão: e os conteúdos que os formandos rejeitam? Os interesses manifestados pelos formandos podem não ser do seu interesse como ser concreto, imerso em determinadas relações sociais. Os conteúdos que os formandos rejeitam podem ser aqueles de maior interesse para o seu ser concreto, para este ser humano como “síntese de múltiplas determinações”.

As considerações da autora veiculam a compreensão de que existem interesses dos formandos que se processam à margem de outros interesses que não são os dele. Ou seja, que existe uma realidade do formando separada da realidade social. A realidade apresenta-se, dessa forma, fragmentada em tantas quantas forem os seres humanos que vivem nela, e assim sendo, cada um desses fragmentos trazem no seu interior os elementos que o determinam. Nessa perspectiva, não obstante as diferenças individuais, abstraem-se as relações mais amplas que fazem com que os seres humanos se reconheçam como seres sociais.

Para Cardona (2006, p. 71), existe uma diversidade de variáveis individuais e contextuais que interferem no processo de formação docente; além de considerar necessária a inclusão da dimensão pessoal nesse processo de formação para promover formas mais elaboradas de conhecimento sobre si e sobre as características do contexto educativo, inclui o “[...] desenvolvimento de competências básicas interpessoais, fundamentais para um desempenho eficaz da profissão”.

O desenvolvimento de competências interpessoais na formação docente também é destacado por Formosinho (2002c, p. 20) à medida que identifica uma tensão entre a formação universitária, que considera baseada na produção de conhecimento abstrato, e a formação de profissionais de desenvolvimento humano baseada na promoção de competências interpessoais. Para o autor, a lógica academicizante “[...] corresponde a um encerramento da academia sobre si, funcionando num circuito fechado, potenciando os seus conflitos, em detrimento da interacção com a comunidade para cuja promoção profissional contribui” (FORMOSINHO, 2002, p. 22).

As competências, nestes estudos, são aquelas para o professor analisar sua prática; refletir sobre a sua prática; tomar consciência da sua situação; reformular a sua atuação, procurando novas soluções, expressando uma abordagem instrumentalista e pragmática, na medida em que corresponde à funcionalidade de colocar em prática, de maneira eficaz, as soluções para os problemas imediatos. Trata-se do destaque na forma de ensinar em detrimento do conteúdo a ser ensinado, é um processo formativo que põe a tônica nas metodologias por meio da resolução de problemas. As informações são apresentadas em forma de problemas a serem resolvidos pelas educadoras de infância e “[...] o verbo ‘ensinar’ passa a ser substituído por ‘construir’. Construir conhecimento, e não se apropriar da produção científica que os homens já tiveram necessidade e possibilidade de desenvolver” (FACCI, 2004, p. 74). São competências que correspondem à capacidade de os formandos solucionarem as ocorrências do cotidiano,

ou seja, responderem aos desafios impostos pelas mudanças constantes da sociedade, significando um processo de formação adaptativo, condicionado aos imperativos da prática imediata, distanciado dessa forma, de uma formação intelectual autônoma. Martins (2004) contribui sobre o assunto à medida que considera a perspectiva do desenvolvimento de competências na educação como uma subjugação dos indivíduos a um modelo educacional a serviço da continuidade adaptativa. Nas palavras da autora:

[...] significa ficar a meio caminho no exercício de sua função precípua, bem como aceitá-la apenas com esta tarefa significa compartilhar de sua mutilação, cujas cicatrizes se expressam nas mazelas decorrentes da manutenção da ordem social capitalista, entre as quais se destacam o empobrecimento objetivo e subjetivo dos indivíduos, o sofrimento físico e psíquico, a violência etc., enfim, o esgarçamento das bases sociais valorativas que conferem o significado e o sentido da vida humana. (MARTINS, 2004, p.71).

Em síntese, com relação ao conjunto das produções dos dois eixos temáticos, evidencia-se a supervalorização da subjetividade das educadoras de infância, por meio da ênfase nas suas individualidades em detrimento dos aspectos objetivos, do conhecimento científico. As educadoras de infância aprendem refletindo sobre sua própria prática, com os problemas postos pelo cotidiano em si das creches e pré-escolas, e isso significa “aprender a aprender”, que é um dos conceitos principais veiculados pelos organismos multilaterais, no citado Relatório Delors, para integrar as políticas educacionais nacionais que incluem Portugal e Brasil. A identificação com o “aprender a aprender” é esclarecida quando constatamos a estreita vinculação da abordagem “reflexão na ação e sobre a ação”, nesses estudos, com os quatro posicionamentos valorativos do lema “aprender a aprender” decorrente dos estudos de Duarte (2003, p. 7-10): 1) aprender sozinho contribui para o aumento da autonomia; 2) é importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos; 3) os interesses do aluno impulsionam a sua atividade; 4) a educação deve preparar os alunos para acompanharem uma sociedade em acelerado processo de mudança. O autor constata que o lema “aprender a aprender” aparece na concepção escolanovista de educação com o intuito de contrapor-se à pedagogia tradicional como algo inovador e, a partir dos anos 1990, ressurgiu por meio das diretrizes emanadas pelos organismos multilaterais para as políticas de formação docente. Porém, assinala que esse lema “[...] é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites” (DUARTE, 2003, p. 8). A

perspectiva do “aprender a aprender” repercute seriamente na formação e trabalho das educadoras de infância à medida que nega a função social da Educação de Infância como espaço que transmite conhecimentos e desvaloriza o trabalho do professor com a função de ensinar. O método é priorizado em detrimento do conhecimento, o como aprender é mais importante do que o que aprender e o porquê aprender. Como decorrência, do ponto de vista da formação docente, há a desintelectualização do professor, e do ponto de vista do trabalho docente, a sua secundarização. A consequência do “aprender a aprender” é a contribuição para o enfraquecimento da possibilidade de uma escola pública comprometida com um projeto contra-hegemônico da sociedade regida pela lógica capitalista.

5.1.2 A produção científica sobre o tema no Brasil

5.1.2.1 Eixos temáticos

A mudança na formação das professoras de Educação Infantil, que se instalou nos debates da área, a partir da década de 1990, associa-se à “nova” função da Educação Infantil, cuidar e educar das crianças da faixa etária de 0 a 6 anos, decorrente da conquista legal de integração da creche e da pré-escola ao primeiro nível da Educação Básica. É uma formação que pretende articular o cuidado e a educação das crianças de 0 a 6 anos, com a intenção de romper com a predominância histórica tanto assistencialista da creche quanto escolarizante da pré-escola, conforme abordamos no capítulo anterior. Com a defesa da não dissociação entre o cuidar e educar, a maioria das produções científicas da área desenvolve argumentos que seguem um movimento de busca de uma especificidade para a professora de educação infantil que articule essa função da educação infantil. Nesse sentido é recorrente, no discurso dos intelectuais brasileiros, a valorização da **formação prática-reflexiva**, dos **saberes** das professoras, as trocas de experiências, as suas histórias de vida que seguem a premissa da importância da ação ativa da professora nesse processo, e, para isso, o conhecimento que as professoras se apropriaram fora da escola é valorizado e proporcionado condições para que elas construam seu próprio conhecimento no processo de formação. No conjunto da produção científica analisada identificamos uma abordagem de formação docente que se difere da maioria, minoritária, com a valorização da formação pautada na **práxis**. Estas constatações, definidoras das categorias analisadas, serão desenvolvidas em três eixos temáticos tratados separadamente, contudo sem perder a unidade de análise.

5.1.2.2 Formação prática-reflexiva

As produções científicas classificadas nesse eixo (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2001; GOMES, 2004; KISHIMOTO et al., 2000; KISHIMOTO, 2002, 2005; LOIOLA, 2005; TERCOTTI; SCHNETZLER, 2002) articulam conceitos (reflexão na e sobre a prática, desenvolvimento de competências) que expressam a abordagem da formação do professor reflexivo, sendo referenciados, predominantemente, os seguintes autores: Nóvoa, Perrenoud, Schon e Zeichner.

A pesquisadora brasileira (KISHIMOTO, 2005, grifos nosso) denomina como novos paradigmas do campo da formação docente: a perspectiva de **profissionalização e especialização permanentes e de longo prazo**; o uso contínuo da **prática reflexiva** para o desenvolvimento profissional; a formação do **professor pesquisador** para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática; a **formação no lócus** (unidades de Educação Infantil); a relação entre a formação inicial e continuada com a **pesquisa como interface**.

Com base em Perrenoud (1997), Kishimoto et al. (2000, p.119) enfatizam a formação de profissionais competentes que sejam capazes de agir eficazmente. Nas palavras das autoras:

A competência profissional não se adquire apenas com a análise de teorias pedagógicas. É a reflexão sobre a prática docente, em trabalho coletivo, com a participação de pais, alunos e comunidade o caminho para a aquisição de saberes próprios para esse campo.

Em artigo posterior, Kishimoto (2002, p. 111) reafirma a importância da investigação da prática articulada ao processo de formação, considerando que o novo perfil profissional da professora de Educação Infantil requer essa aproximação:

O domínio da prática reflexiva como forma de “regular, otimizar, ordenar, fazer evoluir uma prática particular a partir do seu interior” e a “investigação da prática pedagógica para descrever e explicar, para produzir saberes de caráter geral, duráveis, integráveis a teorias” (Perrenoud, 1999:15) são exigências para atender ao novo perfil profissional.

Constata-se nas assertivas das autoras que a relação entre professora e situação é central no processo de formação dessa profissional, é determinante na sua articulação cognitiva para cumprir as demandas sociais. É o desenvolvimento de competências, associado aos “saberes advindos da prática”, em detrimento dos conhecimentos teóricos,

que ganha a tarefa central da formação e traduz-se na lógica do imprevisto, conforme afirma Campos R., (2002, p.9):

O desenvolvimento de competências como a tarefa central da formação encontra-se imiscuído nesta mesma lógica do imprevisto; vários são os autores a assinalar que, os saberes que possibilitam uma boa performance na prática são de uma ordem diferente daquela a que pertencem os saberes científicos, disciplinares (PERRENOUD, 1999; SCHON, 1992); esses supostos levaram a uma valorização, nos processos de formação, dos saberes da prática em detrimento dos saberes disciplinares. Se a ação eficiente prescinde dos saberes teóricos, as formações profissionais passaram a voltar-se, então, para o desenvolvimento das competências consideradas como fundamentais a um desempenho eficiente.

A abordagem do desenvolvimento de competências é limitadora, na medida em que compreende a educação circunscrita à preparação das professoras para a produção social, ou seja, insuficiente por perder de vista a educação como preparação dessas profissionais para o desafio de questionar a produção social alienada¹⁴⁶. São os saberes próprios ocupando o lugar central na formação docente e implicando uma mudança curricular na formação inicial e na esfera da pesquisa. Os trabalhos de pesquisa passam a valorizar a investigação dos saberes docentes e, como decorrência, sua utilização nos cursos de formação de professoras de Educação Infantil. O problema que se coloca, nesse caso, não é o fato de investigar “os saberes”, mas o fato de investigá-los em si, desarticulados das suas múltiplas determinações. A formação docente articulada às pesquisas que seguem esse modelo de ciência centraliza os conhecimentos na empiria, no cotidiano em si. O arcabouço teórico desse profissional, nessas condições, será esvaziado para o desenvolvimento do trabalho docente, insuficiente para sustentar ações que visem à emancipação humana. Conforme considera Soares (2008, p.20-21):

[...] o acesso e a apropriação do conhecimento elaborado/científico pelas camadas trabalhadoras da sociedade constituem-se em elementos fundamentais para uma compreensão mais adequada do real e, em decorrência, acarretam maiores possibilidades de intervenção na realidade no sentido de sua transformação.

As considerações de Torriglia (2005, p.13) auxiliam também no esclarecimento dessa questão.

¹⁴⁶ Em acordo com Saviani (2000), compreende-se a educação com uma função importante no processo de construção e transformação da sociedade; no entanto, essa tarefa não é exclusividade da educação. Tem-se clareza quanto aos condicionantes que incidem sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos, mas não se pode negar a contribuição que a educação pode exercer na formação de sujeitos que dêem uma direção em suas vidas para além dos estreitos limites do individualismo.

A empiria não basta nem é suficiente para dar conta da complexidade do ato educacional, do ensino e aprendizagem e da formação. A atividade do conhecer, elemento vital para formar docentes, não pode se prender ao campo do imediato. Para conferir compreensibilidade à experiência, é necessário considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo. A conjunção constante de eventos no campo da empiria, por mais rica que seja, pressupõe um mundo fechado para mudanças e para a intervenção da ação humana.

A defesa de Kishimoto (2005) do professor pesquisador, por meio da pesquisa-ação, com o envolvimento de professores e pais, parte das seguintes premissas: cada escola é um laboratório de experiências curriculares, no qual a pesquisa feita pelos docentes objetiva a compreensão e implementação da sua prática; por meio da pesquisa, os participantes aumentam sua compreensão de experiências educacionais e curriculares; a pesquisa sistemática e intencional possibilita o exame da própria prática pedagógica, caracterizando-se como base para o desenvolvimento profissional. A autora sintetiza estes pressupostos¹⁴⁷ da seguinte maneira:

O professor-pesquisador que assume a advocacia dos direitos da criança, que tem uma visão de criança ativa, que procura o seu bem-estar, que parte da cultura infantil para definir as práticas pedagógicas, que substitui a cultura individual pela cooperativa, que considera o isomorfismo nas práticas de construção de conhecimentos do adulto e da criança, que tem a unidade infantil como ponto de partida para a formação e que se torna reflexivo, segue a direção apontada por pesquisadores da atualidade: Stenhouse (2002); Henson (1996); Sricula, Buttery, Guyton (1996); Dahlberg, Moss, Pence (1999); Day (1999); Pascal e Bertram (1999); Spodek (1993); Formosinho; Ferreira; Machado (2000); Oliveira-Formosinho (2002); Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002); Bruner (1996); Inbernón (2000); Hargreaves (1994); Fullan e Hargreaves (2000); Aubrey, David, Godfrey, Thompson (2000), entre outros. (KISHIMOTO, 2005, p. 189).

Essa abordagem de formação – professor pesquisador – valoriza a inclusão dos direitos da criança, a visão de criança ativa, as práticas pedagógicas que partem da cultura infantil/aquilo que a criança sabe e conhece, a valorização das trocas/relações/interações/cooperação, a experiência com as crianças/as creches e pré-escolas como referência no processo de formação/isomorfismo, a reflexão na prática e sobre a prática, enfim, um conjunto de valores que expressam a formação centrada no cotidiano em si, ou seja, um percurso de formação docente pautado na empiria, portanto esvaziado de arcabouço teórico produzido historicamente e válido para a emancipação

¹⁴⁷ Estes pressupostos, segundo Kishimoto (2005, p. 189), integram o trabalho dos centros de formação português e inglês: Associação Criança, em Portugal, Penn Green Centre e Worcester College of Higher Education, ambos na Inglaterra.

humana. Concordando com Moraes e Torriglia (2003 p. 50, grifos no original) que “[...] é na relação entre o campo disciplinar e o campo da didática que se constrói o **ser** e se produz o **conhecimento** docente”, consideramos que o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos exige, além do conhecimento de como fazer, também o conhecimento do que fazer, incluindo assim os métodos e técnicas para a efetivação do trabalho da professora de Educação Infantil, que é essencialmente ensinar, e para isso o domínio teórico-prático e a indissociabilidade conteúdo-forma são indispensáveis.

Para Kishimoto (2002, p. 110), a necessidade da formação com a sua aproximação na prática é compreendida na perspectiva de que a formação na universidade “[...] dilui-se na fragmentação disciplinar e perde solidez. Há de tudo um pouco com generalidades que não levam à compreensão da malha complexa do saber e fazer pedagógicos”. Para a superação dos desencontros na formação das professoras de Educação Infantil, indica:

Eliminar o isolamento profissional valorizando os saberes profissionais de cada participante (Nóvoa, 1995), caminhar em direção às comunidades educativas (Formosinho et al., 1999), construir, em parceria com universidades, centros de formação, escolas, famílias, comunidades e crianças, um processo de formação inicial que se integre à continuada, que melhore a qualidade da educação das crianças (Oliveira-Formosinho, Formosinho, 2001). (KISHIMOTO, 2002, p. 114).

A associação da valorização dos saberes profissionais, da integração com a comunidade e da desvalorização da formação inicial universitária reforça o caráter pragmático da formação proposta, evidenciando aquilo que predomina principalmente no campo da formação docente em geral: a restrita preocupação com as questões epistemológicas da prática dos professores, desconsiderando os pressupostos ontológicos. Dito de outra forma por Soares (2008, p.54-55), que esclarece sobre a dupla forma presente no conhecimento durante o processo de trabalho:

Em primeiro lugar, como sustentação para que o próprio processo se desenvolva, ou seja, o conhecimento que o sujeito tem de ter para que suas ações se ponham em movimento para obter determinado fim: conhecimento da matéria sobre a qual age intencionalmente; conhecimento acerca daquilo que se deseja idealmente como resultado do processo de trabalho; conhecimento já embutido na própria construção e elaboração dos instrumentos de trabalho. Em segundo lugar, como conhecimento resultante desse processo de trabalho posto que o ser humano, na medida em que transforma o meio, transforma também a si próprio podendo, em certas circunstâncias, a partir do processo de trabalho, alterar sua própria consciência sobre a realidade, gerar novos conhecimentos.

Loiola (2005) discute uma alternativa de formação continuada para as professoras de Educação Infantil denominada de pesquisa colaborativa, uma abordagem metodológica que se apóia no modelo de formação reflexiva associada com o método de caso¹⁴⁸. É a formação e a investigação centradas no saber desenvolvido no dia-a-dia, na reflexão das professoras sobre suas atividades práticas; uma formação que parte das exigências práticas concretas e das interações entre pares, com apoio de formadores de professores, num processo em que cada envolvido traz sua experiência, seu saber-fazer. Afirma que “[...] o próprio discurso das professoras pode se tornar um instrumento útil na medida em que essas encontram no seu interior uma teorização sobre sua prática.” (LOIOLA, 2005, p.13). Nesse processo, o papel da mediadora-formadora assume a função de síntese reflexiva que se trata de interpretação dos “[...] pontos de vista das professoras, confrontando-os com as teorias acadêmicas, aspecto que ilustra a associação entre pesquisa e formação.” (LOIOLA, 2005, p.13).

Essa proposta, da mesma forma que a anterior, é baseada nos saberes tácitos, na qual os conhecimentos científicos são secundarizados, caracterizando um processo que serve para resolver as demandas imediatas do cotidiano, ou seja, não tem cunho científico com o objetivo de investigar, desvelar as crenças cotidianas próprias da experiência imediata. Vincula-se ao conceito de professor-pesquisador que propõe uma visão de pesquisa centrada no cotidiano em si das creches e pré-escolas, conforme abordamos anteriormente. Trata-se de um processo no qual as professoras refletem e, sobretudo, produzem conhecimentos sobre o seu trabalho. Uma perspectiva, denominada por Saviani (2005a, p. 46-47) de pseudopesquisa, pesquisa irrelevante ou pesquisa de mentirinha¹⁴⁹. O autor esclarece que há consequências nessa maneira de interpretar a educação, inclusive era uma maneira característica da Escola Nova que dissolvia a diferença entre pesquisa e ensino. “O ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo” (SAVIANI, 2005a, p. 46). Concordamos com os argumentos do autor que embasam esta afirmação:

[...] a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos;

¹⁴⁸ “O Método de Caso (SCHÖN, 1994; STARNAUD, 1992) é conhecido como fórmula pedagógica em formação inicial e continuada. É baseado na discussão em grupo, visando à resolução de problemas. Apóia-se, principalmente, no estudo das deliberações dos professores com base em exemplos concretos da prática que foram selecionados durante a realização da coleta de dados”. (LOIOLA, 2005, p.7).

¹⁴⁹ Inclusive Kishimoto (2005, p. 188) esclarece que a proposta de professor pesquisador centrada na prática pedagógica, soluciona problemas práticos, uma forma de pesquisa operacional e aplicada que difere da pesquisa que produz o conhecimento científico e que se destina à produção do conhecimento no campo da ciência.

[...] o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido;

[...] ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista;

[...] o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece. (SAVIANI, 2005a, p. 47).

Portanto, a pesquisa se refere à produção do conhecimento que ocorre nas relações sociais, distinta do ensino que pressupõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização do conhecimento que surge da prática social, que é diferente da reflexão sobre a prática pedagógica, recorrente na maioria das pesquisas em análise. Por exemplo, Terciotti e Schnetzler (2002) explicitam uma concepção sobre formação continuada, com base em Novoa (1991), considerando que “[...] a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola.” (TERCIOTTI; SCHNETZLER, 2002, p.3). É a idéia da construção dos conhecimentos por meio de uma formação a partir da prática, reafirmada pelas autoras, ao considerarem, em acordo com Candau (1998), “[...] o reconhecimento e valorização do saber docente” (TERCIOTTI; SCHNETZLER, 2002, p.3) como aquele centrado na escola. As autoras consideram importante, no processo de formação, a identificação de problemas, a discussão e solução deles de forma coletiva por meio de reflexões em que se associa a teoria e a prática, reflexão da prática como ponto de partida para a discussão, avaliação e reconstrução de novos rumos. Nessa perspectiva, buscam referências em Gomez (1995), Nóvoa (1991) e Zeichner (1993). Destas referências, que seguem a abordagem do professor reflexivo, destacamos da produção científica em análise a seguinte:

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (NOVOA, 1991 apud TERCOTTI; SCHNETZLER, 2002, p.4).

A prioridade da prática na formação docente é reafirmada quando essas autoras consideram necessário sair de discussões meramente teóricas e buscar uma reconstrução

constante da identidade pessoal e profissional dos docentes num coletivo social e, nesse sentido, pautam-se em Liston e Zeichner (1991), que dizem:

[...] muitos dos que defendem as metas social-reconstrucionistas para a formação de professores devem começar a fazer mais do que dizer aos outros o que devem fazer, e começar a desenvolver propostas concretas de programas que sejam sensíveis às realidades culturais e sociais da formação de professores. (apud TERCIOTTI; SCHNETZLER, 2002, p.4).

Observamos que não há necessidade de reflexão teórica, limitando-se o professor a agir e refletir sobre sua prática, visando ao que for mais eficaz para responder aos conflitos que emergem no seu contexto, co-construindo seu conhecimento no aprender fazendo. Dito de outra forma, é o “aprender a aprender”, estudado por Duarte (2003), conforme abordamos anteriormente, como uma ampla corrente educacional contemporânea que veicula o caráter adaptativo do indivíduo à sociedade.

Na continuidade do que dizem outras pesquisadoras sobre a formação das professoras de Educação Infantil, verificamos que Gomes (2004), ao focalizar o estágio, na formação inicial, como uma etapa formativa essencial, concebe-o por meio de um processo de pesquisa-ação-colaborativa, na qual há, “[...] da parte do pesquisador e dos colaboradores¹⁵⁰, um esforço no sentido de produzir uma reflexão na prática” (GOMES, 2004, p.7). “É uma pesquisa **com** as colaboradoras e **não sobre** elas.” (GOMES, 2004, p.12, grifos da autora). Essa promoção de parceria, assim denominada pela autora, entre profissionais de Educação Infantil e estudantes de formação universitária, estimula a partilha de pontos de vista acerca das mesmas ações que, quando confrontadas, trazem o lugar do **como se faz**, para além da **maneira como se explica o que se faz**. A autora considera que o estágio, articulado entre a formação universitária e a formação continuada, se apresenta como “[...] uma possibilidade de reflexão entre teoria e prática, de pesquisa e ação profissional qualificada na área da Educação Infantil.” (GOMES, 2004, mimeo, grifos da autora).

[...] o estágio fundamentado na pesquisa sobre a prática traz elementos significativos para dimensionar o próprio ensino. Sendo a prática um caleidoscópio a ser enxergado pelo estagiário, com os olhos curiosos de um investigador que tece elemento por elemento e que busca as ferramentas mais adequadas para configurar o problema investigado e, conseqüentemente, sua solução, esta prática contribui para implicá-lo, responsabilizando-o na condição de mestre e de aprendiz, exigindo a mobilização de saberes e re-significados ao longo do percurso formativo. (GOMES, 2004, p.6-7).

¹⁵⁰ Nesse caso, são as estagiárias e as professoras de Educação Infantil.

Evidencia-se a presença, também no processo de formação inicial, da predominância do princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação com a associação da estratégia didática da resolução de situações-problema. A autora, pautando-se em Larrosa (2002), afirma que “[...] as práticas dos professores não se relacionam com o que eles sabem, com suas competências profissionais, mas com o que eles são, com o valor e o sentido que conferem à sua prática, com sua auto-consciência profissional.” (GOMES, 2004, p.9). Considera que, quando as professoras de Educação Infantil e estagiárias tomam consciência das dimensões pessoal e profissional, construídas em diálogo, “[...] parece estar sendo sedimentada uma base, um trilho sobre o qual a formação profissional possa deslizar.” (GOMES, 2004, p.10). É uma concepção de desenvolvimento profissional que considera “[...] os saberes invisíveis que foram construídos ao longo do percurso formativo das educadoras”(GOMES, 2004, p.11), ao longo de sua vida pessoal, profissional e institucional.

A importância da mobilização de saberes e suas ressignificações ao longo do percurso formativo significam a relativização dos conhecimentos científicos e o enaltecimento dos saberes invisíveis. Considerando a necessária integração adaptativa da lógica capitalista que conforma o cotidiano dos seres humanos, o desenvolvimento dos seus saberes invisíveis são pautados, essencialmente, na cotidianidade, se não houver, nesse percurso, apropriações de formas elevadas acima da vida cotidiana que prepare esses seres humanos para questionar a citada integração adaptativa. Portanto, essas formas elevadas não são exercidas na centralidade das esferas da vida cotidiana, que é heterogênea, ou seja, que solicita todas as nossas capacidades em várias direções, mas nenhuma delas com intensidade especial. Conforme afirma Heller (2004, p. 27, grifos da autora), a humanização máxima dos indivíduos pauta-se na apropriação de formas elevadas acima da vida cotidiana, um processo que visa ao humano-genérico, alcançado por meio da homogeneização, ou seja, alcançado quando três fatores se articulam: concentrar toda a nossa atenção sobre uma única questão, suspendendo qualquer outra atividade durante a execução da tarefa anterior; colocar nossa **inteira individualidade humana** na resolução dessa tarefa; realizar a tarefa de modo tal que nossa particularidade individual se envolva na atividade humano genérica escolhida autonomamente.

Seguindo na abordagem de professor reflexivo, Mello; Melo; Carvalho (2001, p.113) em acordo com as reflexões de Candau (1997), Nóvoa (1997), Schön (1997), Perrenoud (1997) e Zeichner (1997), compreendem a formação continuada:

[...] como processo que se faz na escola, com ação-reflexão-ação, e que considera o projeto da escola, a experiência profissional dos participantes, as características e especificidades da comunidade escolar, estimulando um trabalho coletivo e autônomo das escolas.

Na mesma perspectiva, Azevedo e Schnetzler (2001) destacam o pensamento prático do professor, considerando-o fundamental para a compreensão tanto do processo de ensino-aprendizagem quanto da natureza do conhecimento acadêmico, assim como a sua função como profissional e os princípios, conteúdos e métodos da sua formação. Explicitam, com base em Schön (1983), que este pensamento prático é composto de conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação. Consideram que:

A formação docente pautada na **epistemologia da prática**, que forme **professores reflexivos** conduz a uma reconceptualização da teoria e do desenvolvimento prático do professor. O paradigma de formação pautado na **racionalidade prática** tem como princípio básico a articulação entre teoria e prática, que valoriza e reconhece a riqueza dos saberes docentes constituídos na prática pedagógica e os toma como fundamentais no processo de formação dos professores. É um paradigma que parte do **pensamento prático** do professor. (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2001, p.15, grifo das autoras).

Nessa perspectiva, apontam a necessidade de mudança, sobretudo por parte dos formadores que “[...] precisam dar prioridade à prática do educador infantil para ‘iluminá-la’ com teorias, as quais só têm significado a partir das próprias situações problemáticas vivenciadas na prática.” (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2001, p.15).

As evidências demonstram que a valorização dos saberes das professoras constituídos na prática pedagógica é considerada central no processo de formação dessas profissionais, ou seja, as construções pessoais de cada um envolvido nesse processo tornam-se essenciais, caracterizando diferentes perspectivas, diferentes olhares sobre o mesmo fenômeno, uma eterna construção que relativiza a acumulação do conhecimento historicamente produzido. Trata-se da centralidade nas construções pessoais, nos saberes, nas interpretações, conforme considera Stemmer (2006, p.154):

[...] o conhecimento não é acumulado, mas construído; não é universal e sim contextualizado e localizado; não é objetivo e sim dependente de perspectivas; não há verdade, nem mesmo realidade, que possa transcender o contexto social local e a verdade sobre a

realidade é literalmente construída com opções entre interpretações, igualmente justificáveis.

Esse princípio comum, anteriormente exposto pela autora, que se refere às “diferentes” perspectivas descritas, traz a gênese construtivista, a qual pressupõe que tanto o conhecimento quanto o mundo são construídos e constantemente reconstruídos por meio da experiência pessoal.

Portanto, a concepção de formação reflexiva evidenciada nas produções científicas analisadas nesse eixo temático, que inclui os conceitos de reflexão na ação e sobre a ação, o desenvolvimento de competências/professor pesquisador, veicula a idéia da prática como fonte de conhecimento, da predominância da reflexão na prática e sobre a prática, distinta de uma reflexão filosófica que tome a compreensão da realidade a partir de aportes teóricos sólidos universais. Duarte (2003, p. 619-620) considera necessária uma posição crítica a esse ideário tendo em vista a “[...] desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores”, representado, segundo o autor, por autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros.

5.1.2.3 Formação pautada nos saberes

Nessa abordagem, identificamos pesquisadoras (KRAMER, 2002, 2005a, 2005b; Kramer et al. 2005; MELLO; MELO; CARVALHO, 2001; MELLO; PORTO, 2003; MICARELLO, 2003, 2005; OLIVEIRA, 1995; OLIVEIRA et al., 2006; VASCONCELOS; FERNANDES, 1998) cujos conceitos desenvolvidos (interações sociais, saberes docentes) preconizam os conhecimentos compartilhados e seus significados negociados por meio de interpretações pessoais, que, embora, aparentemente diferenciam-se dos conceitos da abordagem anterior, expressam também a concepção de formação do professor reflexivo. O conjunto de pesquisadoras composto por Oliveira (1995); Oliveira et al., (2006); Vasconcelos; Fernandes (1998) priorizam as interações sociais no processo de formação; as demais, Kramer (2002, 2005b) Kramer et al. (2005); Mello; Melo; Carvalho (2001); Mello; Porto (2003); Micarello (2003, 2005a) compreendem a centralidade desse processo formativo na produção da história e da cultura das próprias professoras, ouvindo as suas vozes, as suas histórias, as suas experiências, caracterizando a linguagem como central na formação das professoras de Educação Infantil.

Para Oliveira (1995, p.263), a formação humana ocorre por meio “[...] das interações indivíduo-meio, na medida em que ao agir sobre o meio, constituindo-o, o indivíduo também se modifica e se constitui”. Esclarece, tomando como base as idéias de Vigotski e Wallon, que é “[...] um processo de interação, onde significados são construídos pelo confronto de gestos e falas. A relação interpessoal constitui assim uma situação dialógica, um lugar onde conhecimentos (‘logos’) se constroem na ação partilhada” (OLIVEIRA, 1995, p.264). A autora propõe, com outras pesquisadoras (OLIVEIRA et al., 2006, p. 565), o modelo de ensino para a formação das professoras de Educação Infantil apoiado “[...] em uma visão socioistórica do desenvolvimento humano”, privilegiando “[...] as interações sociais como mediação fundamental na promoção de mudanças significativas nas capacidades das crianças de sentir, agir e pensar o mundo e a si mesmas.”(OLIVEIRA, et al., 2006, p.565). Nessa perspectiva, destacam a importância de “[...] organizar situações de observação e de análise de episódios de interação envolvendo adultos e crianças no CEI pelas professoras em formação.”(OLIVEIRA, et al., 2006, p.565).

Para as autoras, a base da formação das professoras é, predominantemente, a observação daquilo que acontece nas interações entre adultos e crianças nas creches e pré-escolas. Dito de outra forma, a aprendizagem das professoras ocorre, sobretudo, observando as interações sociais, refletindo a partir destas e, nesse processo, construindo seus conhecimentos mediante a reflexão sobre a construção de significados das crianças. É a idéia das professoras construtoras dos seus próprios conhecimentos a partir da reflexão sobre o cotidiano em si. Compreender a aprendizagem e desenvolvimento das crianças é fundamental para o trabalho docente, é preciso saber como a criança se apropria dos conhecimentos, como ela explora o mundo. No entanto, tanto a criança quanto o adulto são seres sociais, são ontologicamente iguais, ou seja, a socialização das crianças é determinada pela sociedade, ao contrário da concepção expressa nas produções em análise que, ao se centrarem nas interações sociais dos adultos e crianças, veiculam a idéia de que esse processo de socialização é o definidor dessa sociedade, e assim a procura das respostas ocorre nos próprios indivíduos. A célebre afirmação de Marx (2003, p.15) esclarece essas considerações: “[...] os homens fazem sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas circunstâncias com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

Na mesma perspectiva, Vasconcelos; Fernandes (1998, p.2, grifo das autoras) compreendem a formação de professoras de Educação Infantil na concepção co-construtivista, na qual partilham, “[...] com os educadores da rede de Educação Infantil, a co-construção no coletivo e reconstrução pessoal de **sentidos, significados e valores** referentes a uma filosofia de Educação Infantil mais partilhada”. Nessa perspectiva, o professor, em processo de formação, é visto “[...] como ator e autor no processo de produção de subjetividades, que se dão nas interações sociais que vivencia.” (VASCONCELOS; FERNANDES, 1998, p.4). Ou, dito de outra forma pelas próprias autoras, “[...] a natureza social da pessoa humana emerge no curso de dois processos: a internalização das relações sociais externas e a externalização de uma subjetividade, sempre em construção, frente aos novos processos de interação.” (VASCONCELOS; FERNANDES, 1998, p.4).

Observamos que a idéia de transformação dos conhecimentos se associa aos conhecimentos das professoras de Educação Infantil construídos num processo de interações intersubjetivas/interpessoais, seus saberes/experiências, intuições. É a reflexão na prática por meio das interações sociais que, visando à reconstrução de conhecimentos a partir das vozes das próprias professoras, se vincula à idéia de que o melhor para a instituição de Educação Infantil é relacionado ao sistema de crenças de uma determinada comunidade, de uma determinada posição ou visão. Ou seja, cada local define, no seu contexto particular, o que é bom ou adequado para a educação das crianças pequenas, e isso já é suficiente. É a construção de significados, na qual a aprendizagem é um processo de co-construção e de relacionamento com os outros, extraíndo disso o significado do mundo. Cada pessoa co-constrói seu próprio entendimento sobre o que está acontecendo. Nessa perspectiva, o conhecimento não seria uma representação objetiva da realidade, mas uma construção individual e coletiva de significados.

Afirmar que o conhecimento é a representação objetiva da realidade é: primeiro, contrapor-se às crenças como significado do mundo, ou seja, o conjunto de idéias que sustentam nossas práticas e que influenciam nosso agir humano sobre esse mundo, ou, de acordo com Moraes (2004b, p. 352), é contrapor-se ao nivelamento do mundo reduzindo o cognoscível à experiência sensível, aos limites do empírico; segundo, compreender, com base em Lukács, que é na relação recíproca entre teoria e práxis que se entende a essência social, ou seja, teleologia (por finalidades, prever ações) e causalidade (conhecimento das causas do fenômeno) coexistem

ontologicamente no agir humano, significando que práxis e teoria confluem, não são atividades contrapostas.

Vejamos, na sequência, uma série de trabalhos que centralizam a formação nos saberes (histórias de vida, narrativas, cultura, linguagem) das professoras.

Micarello (2003) considera necessários os saberes docentes como subsídios para as ações dos professores e que esses saberes profissionais são construídos pelos próprios professores:

O outro que se revela na linguagem não é um sujeito individual, mas um sujeito coletivo, marcado pelo contexto histórico-cultural em que está inserido. Seu texto é um compósito de vozes que revelam não só experiência individual, mas a experiência de uma coletividade do modo como é percebida pelos indivíduos. (MICARELLO, 2005, p. 140).

Este é o processo de formação que possibilita a autonomia dos professores, conforme Micarello (2005, p.148) reafirma a seguir:

Se considerarmos que existe um caminho previamente estabelecido a ser trilhado pelo profissional, realmente é de se esperar que a teoria aponte este caminho. Entretanto, se partirmos do pressuposto de que o caminho é uma construção coletiva dos sujeitos envolvidos na prática educativa, então a teoria assume uma outra dimensão. O movimento de apropriação não se dirige à teoria, mas à própria prática, pois é refletindo sobre os desafios enfrentados na prática que o profissional reconstrói a teoria e apropria-se de seu fazer, tornando-se livre para agir conscientemente.

Se compreendemos o ser humano como um ser histórico e, portanto social, a afirmação acima de que não existe um conhecimento prévio fica invalidada, uma vez que enquanto ser humano, o profissional traz um conhecimento que a sociedade no qual ele vive já produziu. Portanto, o profissional não é puro em relação ao mundo que vive. A visão do ser humano nunca vê as coisas “em si”, mas da forma como os seres humanos com elas se relacionam. Isso significa que nenhum conceito é apreendido pela mera relação física estabelecida com ele. Essa apreensão ocorre na medida em que o ser humano, relacionando-se com outros seres humanos que têm aquele objeto instituído como tal, se apropria daquela relação. Portanto, os conhecimentos produzidos e que se tornaram válidos numa dada sociedade, não precisam ser construídos ou inventados, ou reconstruídos pelos seres humanos. Poderá ser apropriado enquanto relação e enquanto conceito, concomitante à criação, na sociedade de novas relações e, portanto, novos conceitos. Nesse processo, a transmissão dos conhecimentos é função da educação.

Mello; Melo; Carvalho (2001, p. 111) consideram que a narrativa possibilita o aparecimento da história, e nesse processo a linguagem é central. Compreendem que ouvir o professor e recuperar a memória da vida escolar pode romper o abismo entre o que a academia pesquisa e produz e o que se faz na escola. Dito de outra forma pelas autoras, “[...] compreender o modo de ver a prática sob a ótica do professor, percebê-lo como produtor de conhecimento e entender este conhecimento é o norte que precisa guiar as práticas de formação docente.” (MELLO; MELO; CARVALHO, 2001, p. 112).

Mello; Porto (2003) destacam na formação a reconstrução de sentidos pelos sujeitos envolvidos, consolidando-se diálogos, ao invés de monólogos, enfatizando-se a historicidade, abertura da palavra, participação de todos.

Na mesma perspectiva, Kramer (2002, p. 129) destaca como eixo norteador na formação docente a articulação da prática com a reflexão crítica, tendo como elemento central a linguagem, um processo que, além de possibilitar a reflexão e a interação, o transforma em espaço de “[...] pluralidade de vozes e conquista da palavra”. Com isso, ressalta que “[...] a história contada e a prática refletida são substância viva dos processos de formação.” (KRAMER, 2002, p. 119). Com base em Bakhtin, afirma que, “[...] de acordo com a sua teoria, não é a experiência que organiza a expressão; na verdade, a expressão precede e organiza a experiência, dando-lhe forma e direção.” (KRAMER, 2005b, p. 27-28). O desafio é possibilitar que a experiência seja contada com o objetivo de ser transformada e recontada pelos professores, os quais, inseridos na linguagem, são compreendidos como sujeitos produtores da história e da cultura (KRAMER et al., 2005, p. 115). Nesse sentido, afirma que o discurso sempre tem um significado e uma direção, valores e forças ideológicas, e que a comunicação de significados envolve a comunidade, pois sempre nos dirigimos ao outro, que, como interlocutor, atribui significados, participa. Nessa perspectiva, as autoras enfatizam a importância de resgate do passado para rever o presente, conferir-lhe nova significação: “Como o homem é gerado na cultura da mesma forma que a produz, ele pode fazer e contar a história. Podemos, então, repensar o passado para dar um novo significado à história.” (KRAMER, 2005b, p. 28). Com base nesses pressupostos é que a autora evidencia a importância “[...] de escutar/ouvir e observar/ver, considerando tanto a racionalidade e a sensibilidade, a fim de compreender a história.” (KRAMER, 2005b, p. 28).

Observa-se, nesses trabalhos, a centralidade da formação docente na pessoa da professora, nas suas histórias de vida, que incluem experiências pessoais e profissionais, valorizando-se, dessa forma, aspectos subjetivos (sentimentos, valores, emoções) de

cada docente. Desse modo, as histórias de vida são aspectos decisivos para a prática profissional, caracterizando-se um processo de construção de conhecimento pautado nas interações sociais/lingüísticas entre os sujeitos envolvidos, ocorrendo a predominância de um processo voltado à esfera da vida cotidiana reduzida àquelas necessidades das quais as professoras se apropriaram de forma determinada pelas relações sociais cotidianas. Com a intenção de enfatizar o social nesse processo de formação, o que ocorre é um “estar fazendo algo junto com outras pessoas” que não ultrapassa a existência de processos intersubjetivos. A intersubjetividade é importante quando ocorre por meio de interações historicamente situadas, mediatizada por produtos sociais, incluindo desde objetos até conhecimentos historicamente produzidos. A atividade humana é sempre social, e não apenas quando se apresenta coletiva. O ser humano é, desde o início, um ser social. Afirmar que a atividade humana é sempre social significa afirmar que ela é sempre histórica. Que aquilo “[...] que caracteriza a atividade humana enquanto atividade social não é o fato de o indivíduo agir de forma imediatamente coletiva, mas sim o fato de que os elementos constitutivos da atividade são objetivações sociais.” (DUARTE, 1993, p. 77).

Considerando que a educação é um processo mediador entre a vida do indivíduo e a sociedade, o problema que se coloca na predominância das interações sociais/lingüísticas é o fato de esse processo de formação docente estar perpetuando, limitando as necessidades docentes, quando poderia elevar o seu nível de relação consciente com a genericidade, isto é, “[...] a capacidade de escolha livre e consciente daquilo que nas objetivações genéricas se torna necessário para que a objetivação individual se realize de forma cada vez mais plena e rica.” (DUARTE, 1993, p.185). Isso significa que o formador, ao mediatizar a relação entre os saberes docentes, os conhecimentos historicamente produzidos e os estudos sobre a Educação Infantil, forma no professor necessidades cada vez mais elevadas que ultrapassam a esfera das relações cotidianas da prática social. O processo de formação docente, nessa perspectiva, compreende a concreticidade da formação da professora de Educação Infantil enquanto síntese dinâmica de múltiplas determinações. Portanto, essa concreticidade não se apresenta ao formador como decorrência imediata do fato de ele estar em contato com as professoras nas instituições de Educação Infantil, ao conhecimento do que elas são, do que elas sabem, mas também ao conhecimento do que elas podem vir-a-ser como seres sociais.

Destacam-se, duas conseqüências, apontadas por Martins (2007, p.24), no fato de centralizar, na formação docente, a pessoa da professora:

A primeira delas representa deslocar a atenção do conhecimento para o autoconhecimento, fato já experienciado com o movimento escolanovista que teve como resultado uma baixa qualidade de ensino, decorrente da despreocupação para com a transmissão do saber historicamente sistematizado.

A segunda conseqüência, que mantém íntima relação com a primeira, implica que, ao conferir primazia ao professor e sua formação, se retira de foco aquilo que está no âmago da crise educacional contemporânea, ou seja, a função social da escola.

A produção de conhecimento veiculado pelas autoras é aquilo que elas relatam, passando as narrativas pessoais por uma supervalorização no processo de formação das professoras, e assim a verdade, o conhecimento, passa a ser o sistema de crenças dessas profissionais, caracterizando-se a sustentação do trabalho docente. Em acordo com Nanda (1999, p.100), ressalta-se que:

Uma coisa é aceitar um “relativismo cultural” que respeita a variedade da cultura humana; outra, inteiramente diferente, é adotar um relativismo que transforma esses valores culturais variados no único ou principal padrão de verdade, de modo que a verdade passa a ser simplesmente o que se ajusta a um dado sistema de crenças, ao invés de aquilo que descreve fielmente o mundo que existe independentemente de nossas crenças.

Mais uma vez, Lukács (1984) nos auxilia para compreendermos que, no processo de trabalho pautado na ontologia do ser social, é necessário prever os fins e buscar os meios o que implica associar as categorias causalidade e teleologia. Isso significa que “[...] a busca dos meios para realizar o fim não pode deixar de implicar um conhecimento objetivo do sistema causal dos objetos e dos processos cujo movimento pode levar a alcançar o fim posto” (LUKÁCS, 1984, p. 8). Esse conhecimento objetivo é distinto do subjetivismo, sem deixar de ser articulado a ele. Trata-se de apreender o fenômeno, a formação das professoras, em termos concretos, ou seja, como síntese de múltiplas determinações. As concepções de formação propostas nas produções científicas analisadas limitam-se ao empírico, ao subjetivo que se manifesta na experiência imediata, ou seja, é o aparente, aquilo que se apresenta sob o campo da percepção sensível que não alcança o concreto, as múltiplas determinações, constituintes do objeto de trabalho dessas profissionais, que é a educação das crianças de 0 a 6 anos, que somente podem ser alcançadas pela mediação do abstrato.

5.1.2.4 Formação pautada na práxis

Do conjunto, em análise, das pesquisadoras que produzem sobre o tema em questão, Arce (1996) é quem considera que a formação dessa profissional deve ter uma fundamentação sólida que tenha como centro o conhecimento acumulado pela humanidade. Essa fundamentação sólida é referente a:

[...] uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado. (ARCE, 2001a, p. 267-268).

Nessa concepção de formação, Arce (2001b, p. 182) considera que a função prioritária da professora de Educação Infantil é ensinar, secundarizando, dessa forma, a improvisação, o amadorismo e a mediocridade de uma formação pautada, prioritariamente, nos saberes, nas experiências.

O conhecimento historicamente produzido associado à função docente de ensinar é a centralidade da formação proposta pela autora, que segue a direção contrária da tendência de formação proposta nas produções científicas brasileiras anteriormente analisadas, que secundarizam o conhecimento emancipatório historicamente produzido na formação das professoras de Educação Infantil e, conseqüentemente, esvaziam o ensino no trabalho dessas profissionais. Portanto, essa proposta de formação pautada na práxis é minoritária, cabendo ressaltar que a tendência predominante que secundariza o conhecimento na formação dessas profissionais não é específica da área da educação de crianças de 0 a 6 anos, ou seja, segue a mesma tendência do campo dos estudos sobre a formação docente, conforme indicam as pesquisas de Duarte (2003b); Facci (2004); Martins (2007); Soares (2008); entre outras. Por exemplo, Duarte (2003b, p. 619-620) critica a presença dominante, no campo da didática e da formação de professores, da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico contida no ideário representado por autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros que promovem a epistemologia da prática, o professor reflexivo e a pedagogia das competências. O autor esclarece que esse ideário tem sido o embasamento de estudos que “[...] negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento escolar: negam que essa seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa dos

formadores de professores” (DUARTE, 2003b, p. 620). Conforme demonstram as análises da maioria das produções científicas brasileiras e do conjunto das produções científicas portuguesas, este também é o ideário recorrente nesses estudos.

O movimento recente de críticas¹⁵¹ que incluem a secundarização do conhecimento na formação das professoras de Educação Infantil e o esvaziamento do conteúdo no trabalho dessas profissionais tem impulsionado o início de revisões na área. Vejamos algumas considerações.

Kuhlmann (1999, p.62), contrário ao movimento de negação do caráter escolar da Educação Infantil, considera que “[...] o adjetivo escolar não definiria de antemão um modelo de organização pedagógica para a instituição. Definiria a natureza da mesma – educacional –, no interior da qual se encontrariam estruturas e objetivos de ordens diversas”. O autor afirma, ao referir-se principalmente à criança maior da Educação Infantil, que é “[...] um retrocesso, hoje, querer virar as costas ao fato de que, ao concluir a Educação Infantil, essa criança irá ingressar no ensino fundamental” (KUHLMANN, 1999, p. 63) e que os adultos que a educam, as professoras de Educação Infantil, precisam dominar conteúdos disciplinares.

Azevedo e Schnetzler (2005), pesquisadoras que, em produção científica anteriormente referida, evidenciaram uma concepção de formação pautada na abordagem do professor reflexivo, passam a elencar questões relacionadas à formação de professoras de Educação Infantil que buscam romper com o caráter escolar da Educação Infantil:

Será que ensinar só pode ser visto a partir da visão tradicional, de transmissão pura e simples de conteúdos? Secundarizar o ensino não descaracteriza, totalmente, a escola enquanto instituição que, historicamente, se constituiu como tendo a função social de transmitir o conhecimento construído pela humanidade? Quem é o “profissional de EI” nesse contexto se ele não puder ser socialmente reconhecido como professor? Essa “aversão” ao modelo da escola fundamental não é também um (des) serviço à formação de profissionais para este nível de ensino? (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2005, p.15).

As autoras consideram que “[...] definir especificidades para a Educação Infantil não significa promover um ‘divórcio’ entre profissionais de Educação Infantil e do ensino fundamental” (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2005, p.16). Em acordo com Arce (2004), afirmam a necessidade de ir “[...] às raízes do problema e assumirmos um posicionamento firme em defesa da educação escolar e da transmissão de

¹⁵¹ Nesse movimento, identificamos o pioneirismo de Arce (1996) e Kuhlmann (1999).

conhecimentos como produto da atividade deliberada de ensino por parte do professor.” (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2005, p.16).

Recentemente, Stemmer (2007, p.153) analisou, no seu doutorado, a relação do pensamento pós-moderno e a Educação Infantil, debruçando-se em análises dos fundamentos filosóficos, históricos e metodológicos orientadores da abordagem Reggio Emília, que se tornou um importante aporte teórico na construção de uma “pedagogia para a infância” no Brasil, demonstrando que essa referência emiliana descaracteriza a atividade docente “que é a de “ouvinte”, “observador” e “distribuidor de oportunidades”; promove a “exacerbação do processo de individualização”, no qual “[...] tudo depende de construções pessoais em que cada um a seu modo, de acordo com sua perspectiva, seu olhar e baseado em seu cotidiano, construirá seu conhecimento.” (STEMMER, 2007, p. 153). A autora ressalta as implicações dessa abordagem para a área, entre elas, “[...] a destituição do professor de sua função primordial, qual seja, a de transmitir às gerações mais novas o conhecimento acumulado e produzido historicamente pela humanidade, transformando-o em ‘recurso’ ao qual pode-se ou não recorrer” (STEMMER, 2007, p. 158) e propõe o conhecimento no centro da formação das professoras das crianças de 0 a 6 anos.

Esta centralidade da formação docente no conhecimento, apontada por pesquisadores (ARCE, 1996, 1997, 2001a, 2001b, 2004, 2007; ARCE; MARTINS, 2007; KULMANN, 1999; STEMMER, 2007; entre outros) cujos estudos incluem a Educação Infantil, em acordo com aquilo que temos considerado no decorrer deste trabalho, é a essência da formação docente de qualquer nível de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. A efetividade do trabalho docente junto às crianças de 0 a 6 anos demanda a correta apreensão dos meios e dos fins desse processo, ou seja, o necessário conhecimento do pleno desenvolvimento e humanização da criança. Para isso, é fundamental a indissociabilidade entre o pensar a ação, o efetivar a ação e o resultado da ação que caracteriza a esfera da práxis, conforme afirma Moraes (2004). O desenvolvimento do primeiro e segundo capítulos demonstrou a importância dessa indissociabilidade, ou seja, que o conhecimento objetivo da realidade é de suma importância no processo do trabalho humano. Nas palavras de Lukács (1984, p.20):

[...] toda alternativa (e toda cadeia de alternativas) no trabalho nunca pode se referir à realidade em geral, mas é uma escolha concreta entre caminhos cuja meta (em última análise a satisfação da necessidade) foi produzida não pelo sujeito que decide, mas pelo ser social no qual ele vive e opera. O sujeito só pode tomar como objeto de sua finalidade, de sua alternativa, as possibilidades determinadas sobre o terreno e por este complexo de ser que existe independentemente dele. E é do mesmo

modo evidente que o campo das decisões é delimitado por este complexo de ser; É óbvio que a amplitude, a densidade, a profundidade, etc. que caracterizam a correção do reflexo da realidade têm importância, isto porém não elimina o fato de que o pôr as séries causais no interior da posição teleológica é – imediatamente ou mediatamente – determinado, em última análise, pelo ser social.

Retoma-se a consideração de que o ser social é a articulação contínua e descontínua de complexos heterogêneos, em perpétuo movimento e devir, que incessantemente produz, reproduz e/ou transforma a existência. Um complexo de complexos que segue, sem determinismos pré-definidos, do abstrato ao concreto. É nesse processo que o autor esclarece que, quanto maior a aproximação do real, o seu correto reflexo, mais se amplia o leque de possibilidades de escolhas entre alternativas. O trabalho das professoras de Educação Infantil se refere ao pleno desenvolvimento e humanização das crianças, que requer a efetivação do pôr teleológico dessas profissionais por meio do conhecimento dos nexos causais envolvidos nesse processo educativo. Ou seja, esses conhecimentos de causas possibilitam à professora a visão entre o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho pedagógico, sem os quais não é possível agir para transformar a possibilidade em realidade. Conforme viemos reafirmando no decorrer deste trabalho, essa é a capacidade especificamente humana de antecipar os resultados da ação, de colocar os pores teleológicos, que, se não for preenchida [...] “cai-se no espontaneísmo. E a especificidade da ação educativa se esboroa.” (SAVIANI, 2005a, p. 78).

Neste sentido, novamente enfatiza-se a necessidade de as professoras de Educação Infantil irem para além do cotidiano em si no exercício da sua função, e para isso, para a efetivação desse processo, é necessária uma sólida formação teórica que lhes forneça a base para a compreensão do processo e dos desdobramentos da aprendizagem e desenvolvimento da criança.

5.1.3 Articulando as concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação infantil no Brasil: a epistemologia construtivista como base comum

Os conceitos predominantes que evidenciamos nas abordagens de formação das educadoras de infância (formação ao longo da vida, reflexão na e sobre a ação, desenvolvimento de competências, histórias de vida, comunicação interativa, auto-

formação cooperada) e das professoras de Educação Infantil (formação permanente, reflexão na e sobre a prática, desenvolvimento de competências, histórias de vida, interações sociais) caracterizam uma forte tendência na produção científica portuguesa e brasileira sobre a formação docente na área da educação de crianças de 0 a 6 anos. Esta tendência, conforme consideramos anteriormente, não é específica da formação das professoras da educação de infância e da educação infantil; para os demais níveis de ensino, caracteriza-se numa mudança, na passagem da década de 1980 para a década de 1990, expressa pela definição “[...] do ensino de conteúdos aos saberes do professor” constatada por Lelis (2001), ao analisar o mapeamento da literatura especializada dos últimos vinte anos sobre formação docente no Brasil. A autora verificou “[...] a ruptura de um idioma pedagógico, passando-se de uma pedagogia marcadamente conteudista sob a hegemonia de uma razão teórica para uma perspectiva que aponta para uma epistemologia da prática.” (LELIS, 2001, p. 43).

As concepções de formação das professoras de crianças de 0 a 6 anos propostas pela maioria dos intelectuais portugueses e brasileiros indicam a centralidade da formação dessas profissionais nas unidades de Educação de Infância e Educação Infantil como expressão da predominância destinada à experiência; a centralidade nos saberes construídos pelas próprias educadoras e professoras, em detrimento dos conhecimentos científicos transmitidos. São características que congregam os diversos conceitos propostos na maioria das produções científicas analisadas que evidenciam a epistemologia da prática, a qual prioriza a reflexão pautada no cotidiano em si das creches e pré-escolas que se distancia da reflexão filosófica, radical, rigorosa e de conjunto. A radicalidade, no sentido de ir às raízes da questão; o rigor, significando a necessidade de sistematicidade, segundo métodos determinados; a visão de conjunto, marcando a importância de relacionar o aspecto da questão com os demais aspectos do contexto histórico e social. Vejamos a definição de reflexão de Saviani (2000, p.16):

A palavra nos vem do verbo latino “reflectere”, que significa “voltar atrás”. É, pois, um re-pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. Poderíamos, pois, dizer: se toda reflexão é pensamento, nem todo pensamento é reflexão. Esta é um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real. Pode aplicar-se às impressões e opiniões, aos conhecimentos científicos e técnicos, interrogando-se sobre o seu significado. Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado.

Esta forma de reflexão não parece ser aquela presente na maioria das produções científicas em análise, que propõem uma reflexão que não transcende o mundo das creches e das pré-escolas, uma reflexão que se pauta nas vozes das educadoras e das professoras e com esta base não habilitam essas profissionais a alcançarem o nível de conhecimento para a efetivação do trabalho docente, para intervir conscientemente na realidade para além do nível empírico, o que exige, conforme considera Soares (2008, p.24):

[...] o planejamento, a prévia ‘idéia da ação’ a ser realizada, o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, o conhecimento dos aspectos subjetivos e objetivos implícitos no processo de ensino/aprendizagem, o conhecimento dos meios necessários para a realização da ação, as condições reais/objetivas para que esta ação se concretize”.

Constata-se, portanto, que o conjunto das produções científicas portuguesas analisadas e a maioria das brasileiras¹⁵² circunscrevem-se na epistemologia da prática, cuja raiz é o construtivismo¹⁵³, ou seja, limitam-se à reflexão centrada na experiência imediata, colaborando deste modo para limitar a possibilidade de as educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil compreenderem a educação das crianças de 0 a 6 anos para além da prática, para além do interior das creches e das pré-escolas.

A epistemologia da prática como base da formação docente nega a função social da educação das crianças de 0 a 6 anos como área que transmite conhecimentos e, desta forma, desvaloriza o trabalho das educadoras e das professoras. Nessa perspectiva, o movimento é de crítica a aproximações com características escolares: conteúdo, ensino-aprendizagem. Desse modo “o bebê é jogado fora com a água suja do banho”, na medida em que ao questionar a metodologia empregada na validação do conhecimento acaba questionando a verdade, o racional, a objetividade.

Quando se afirma que o conhecimento é desvalorizado na formação das educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil, está sendo referido o conhecimento historicamente produzido, ou seja, não significa afirmar que não há conhecimento nesse processo formativo. O que existe é outra concepção de conhecimento, assim definida por Martins (2004, p.66, grifo no original):

¹⁵² Com exceção dos trabalhos de Arce (1996; 2001a; 2001b).

¹⁵³ Definido como um conjunto de diferentes conceitos “[...] que, apesar de sua heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento, possuem como núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget, em torno à qual são agregados certos elementos temáticos e conceituais que definem a identidade do ideário construtivista como um ideário filosófico, psicológico e educacional, compartilhando, assim, um mesmo conjunto de pressupostos, conceitos e princípios teóricos.” (ROSSLER, 2006, p. 9).

Esta, para além de entender o conhecimento como um produto individual, apresenta-o como um recurso cognitivo para a adaptação do indivíduo ao meio. A função adaptativa do conhecimento reitera sua subserviência ao contexto, posto que este passa a comportar e definir os critérios de validação do saber. Ora, se os contextos são dinâmicos e modificam-se muito rapidamente (inclusive para que não se transformem verdadeiramente), caberá aos indivíduos **acompanhar** tais mudanças para que possam ser, inclusive, homens de seu tempo.

A base construtivista da maioria das produções científicas em análise é declarada na literatura portuguesa, conforme evidenciaremos a seguir; na literatura brasileira, a denominação construtivismo é velada pela maioria das intelectuais. As referências dos intelectuais portugueses ao construtivismo auxiliam ainda mais no esclarecimento da igualdade das bases conceituais na maioria das produções científicas sobre o tema nos dois países. Vejamos o que dizem.

Inicialmente construtivista, esse ideário passou a incluir o prefixo “sócio”, denominando-se, então, socioconstrutivismo. Os teóricos recorrentes, do campo dos estudos sobre a formação docente, nas produções científicas portuguesas são, sobretudo, Antônio Nóvoa, Donald A. Schön, Kenneth Zeichner e Philippe Perrenoud; nas produções científicas brasileiras, as referências principais do campo de estudos sobre a formação docente são as mesmas das produções científicas portuguesas, acrescentando-se Maurice Tardif.

Uma explicação para a inclusão do “sócio” no construtivismo é dada por uma das pesquisadoras portuguesas que mais publica sobre o tema em questão, Oliveira Formosinho (1998), ao considerar que na perspectiva piagetiana, o sujeito constrói na solidão profunda e que, pelo fato de Piaget não ter explorado a interação social construtora de conhecimento, busca no construtivismo de Vigotski¹⁵⁴, assim denominado pela autora, fundamentação para melhor entender a natureza e os papéis dos processos individuais e sociais na educação escolar.

Há estudos brasileiros que argumentam o equívoco na afirmação de que Vigotski traz o social para o construtivismo, entre eles, Arce (2000); Duarte (2000, 2001a, 2001b) e Rosller (2000)¹⁵⁵. Em acordo com Duarte (2001a), o construtivismo já

¹⁵⁴ Para compreender a apropriação de Vigotski ao construtivismo, sugerimos consultar a obra de Duarte (2001a), o qual considera a aproximação entre a teoria vigotskiana e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Piaget como uma maneira de aproximar as idéias de Vigotski às idéias neoliberais e pós-modernas, descaracterizando a psicologia desse autor soviético, desvinculando-a do universo filosófico marxista e do universo político socialista.

¹⁵⁵ A maioria destes estudos resulta de um projeto, desenvolvido no período de 1998–2000, intitulado “O construtivismo: suas muitas faces, suas filiações e suas interfaces com outros modismos” sob coordenação de Duarte (2000).

contém uma concepção do que seria o social, o qual se reduz ao modelo biológico da interação entre o organismo e meio ambiente que rege tanto a relação sujeito-objeto como a relação sujeito-sujeito, conforme evidencia-se na maioria das produções científicas analisadas.

A ênfase no socioconstrutivismo como sustentação do processo de formação das educadoras é apresentada nas produções científicas portuguesas como superação da abordagem tradicional por esta ter a centralidade do processo de formação na instrução, ou seja, o ensino tradicional é negado de maneira distante do modelo pedagógico surgido com o processo de escolarização moderna. Esse movimento de negação da transmissão de conhecimentos foi identificado no período da Escola Nova por autores brasileiros, entre eles Saviani (2005b), o qual tece análises que remetemos para o movimento atual de secundarização da transmissão de conhecimentos presente na maioria das produções científicas examinadas nesse estudo. O autor afirma que criticar o ensino tradicional é justo na medida em que os conteúdos transmitidos se tornaram mecânicos e vazios de sentido, porém, nem toda transmissão de conteúdos pode ser classificada dessa forma, nem todo mecanismo é anticriativo, e nem todo automatismo se caracteriza como negação da liberdade. “O automatismo é condição da liberdade e [...] “não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos” (SAVIANI, 2005b, p. 18-19). Por exemplo, para aprender a tocar um instrumento musical, é necessária uma concentração da atenção para realizar todos os mecanismos que o instrumento musical exige para ser tocado, e esse processo absorve todas as energias do aprendiz, que não é livre para aprender. As condições de exercer a liberdade são alcançadas quando, automaticamente, se atinge o nível dos atos praticados. Nesse momento, é que, além do alcance da liberdade, também é possível o exercício da criatividade. Portanto, considera-se que a aversão construtivista ao ensino tradicional é uma crítica ao conhecimento de viés iluminista, à razão do estabelecimento da verdade. Trata-se de uma compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das educadoras e professoras como naturais e espontâneos, e assim sendo, critica o ensino que transmite conhecimentos e coloca no lugar a valorização das aprendizagens que essas profissionais realizam sozinhas. Muitos construtivistas não negam a existência da realidade, conforme afirma Nanda (1999, p.101) mas “[...] negam apenas que a realidade externa determine, em última instância, a verdade ou falsidade do conhecimento científico”. A autora explica que isso significa, para a visão construtivista de conhecimento, que a realidade “[...]”

serve a um papel minúsculo e cada vez menor na fixação das crenças dos cientistas” (NANDA, 1999, p. 101).

Este movimento, em evidência no campo educacional conforme apontamos no início deste trabalho, traz o relativismo e o ceticismo epistemológicos que geram, no campo da formação docente, que nos toca mais de imediato, um processo de secundarização do conhecimento científico associado à valorização da prática como eixo central desse processo.

Dois princípios construtivistas são expressivos na maioria das produções científicas em análise: a relação entre o sujeito e o conhecimento é subjetiva, relacional; portanto, o conhecimento é construído nas relações; a necessidade é desconstruir a concepção de formação transmissiva, na qual as educadoras foram ensinadas, e construir a concepção construtivista. Vejamos como estes princípios são evidenciados.

A idéia de (re)construção é explicitada, por exemplo, por Oliveira-Formosinho (1998), com base em Fosnot (1996), que comenta sobre as crenças hoje partilhadas por muitos professores por meio de como foram ensinados, que eles construíram uma visão de aprendizagem como mera aquisição de fatos, regras e atitudes. Portanto, considera necessário:

Construir o construtivismo na formação dos professores a partir de mudanças nestas crenças dos professores construídas enquanto alunos, isto é, há que desconstruir antes de poder construir, ajudando os futuros professores e ajudando-nos (formadores) a entender o processo de ensino aprendizagem do ponto de vista construtivista e esperando, desta maneira, que a forma como foram ensinados nos cursos de formação profissional tenha influência na forma como vão ensinar. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 142).

A autora enfatiza a necessidade de ouvir, no processo de formação, num primeiro momento, as diferentes perspectivas, incluindo a educadora, a criança, os pais e os investigadores, e, num segundo momento, reconstruir a realidade educacional pelo diálogo destas perspectivas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002d, p. 121). Também define a prática como “[...] o significado construído na experiência de vida cotidiana, no cotidiano do exercício da profissão. Logo, a prática profissionalizante docente é uma experiência de construção de significado em nível das competências de acção.” (FORMOSINHO, 2002c, p. 64). Assim, considera que o significado é construído no processo de negociar: “[...] o significado é de natureza dinâmica, histórica, contextual e não é uma ideia prévia ou uma mera invenção” (FORMOSINHO, 2002c, p. 65).

Evidencia-se que os valores contextuais passam a ser os valores constitutivos da ciência, conforme afirma Nanda (1999, p. 91). Trata-se de “[...] relativizar todo conhecimento aos discursos culturais e arranjos sociais existentes.” (NANDA, 1999, p. 95). As quatro premissas ressaltadas por Oliveira-Formosinho (2002b, p. 55) coadunam-se à valorização das interações sociais:

- o construtivismo como central, no qual o ser humano constrói o seu próprio conhecimento na interação com os objectos, as idéias e as pessoas;
- a qualidade da interação determina a qualidade dessa construção;
- a importância da (re)construção dos contextos educativos;
- a criança e adulto constroem o seu conhecimento de forma similar;

Essas premissas demonstram que o conhecimento é considerado uma adaptação ao meio circundante. A concepção de formação humana é considerada subjetivista, limitada ao estreito campo do empirismo. É uma lógica de vincular a formação dos seres humanos a uma sociedade em permanente transformação, desencadeando para as educadoras de infância um constante processo de adaptação ao “novo”, marcado pela ênfase no relativismo, no pragmatismo e na negação de um conhecimento universal. Isso significa a supressão da ontologia do ser social por meio da eliminação do conhecimento como representação da realidade objetiva. Sendo assim, a ação das educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil restringe-se à resolução de problemas imediatos do cotidiano das creches e pré-escolas, e desta forma percorre um processo de formação voltadas a si mesmas. Analisar situações relacionadas à infância ou a qualquer outro fenômeno social implica compreendê-las considerando as transformações sociais produzidas, tendo o entendimento de que a história ocorre por meio de leis objetivas que se encontram na realidade material do trabalho e nas relações sociais regidas pela sociedade capitalista. À medida que o processo de formação conseguir que essas profissionais se apropriem desses conhecimentos, convertendo-os em “órgãos da sua individualidade” (expressão de Marx), possibilitará que as educadoras e as professoras possam ir além dos conhecimentos cotidianos em si, incorporando os conhecimentos cotidianos para si, conhecendo de forma concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual elas fazem parte.

No entanto, não há interesse, nessa sociedade, de socialização de conhecimentos que revele suas contradições, para os seres humanos terem consciência de sua condição de existência. Pelo contrário, o interesse é na adequação do ser humano

à lógica neoliberal, na qual a competência e a aquisição de habilidades ganham importância em detrimento do conhecimento histórico-científico, que pode possibilitar a conscientização crítica desse ser. É nesse sentido a afirmação de Lukács (1979, p. 40), indicada no primeiro capítulo, de que “[...] pode haver um ser sem consciência, mas não pode haver consciência sem ser”.

Duas idéias centrais das abordagens sobre formação docente na maioria das produções científicas se vinculam ao ideário neoliberal e ao pensamento pós-moderno¹⁵⁶. Uma delas é a intensa valorização da subjetividade das educadoras e professoras, por meio da prioridade de suas representações no seu processo de formação. Isso significa, parafraseando Torriglia (2004), “[...] cindir o ser educadora de infância ou professora de Educação Infantil da sua formação”. Esta centralidade na subjetividade ou inter-subjetividades, que afirma que os resultados dependem do indivíduo, é um princípio central do ideário neoliberal que veicula a naturalização das diferenças individuais. A outra idéia articula-se ao pensamento pós-moderno na medida em que nega a existência do conhecimento objetivo e universal, colocando em seu lugar realidades construídas pelas educadoras que orientam suas ações.

A identificação da vinculação do tema em estudo com o ideário neoliberal e o pensamento pós-moderno confirma a tese de Duarte (2000, 2001a) e Arce (2001a, 2004) de que o construtivismo, o neoliberalismo e o pós-modernismo pertencem a um mesmo universo ideológico. Ou, nas palavras de Moraes (1996, p. 46), integram uma “agenda pós-moderna”, um pensamento que “[...] adquiriu tamanha abrangência que se transformou em um ‘conceito guarda-chuva’, um tipo de *cath all category*, mais propriamente uma ‘agenda’, dizendo respeito a quase tudo: questões estéticas e culturais a filosóficas, político-sociais e educacionais”. Um quadro que anula o sentido da história humana, e as propostas de sua transformação são simplesmente eliminadas, deixam de fazer parte do cotidiano da vida dos indivíduos. Estes, “mergulhados” no cotidiano fragmentado, trocam as grandes lutas da humanidade por “pequenas lutas”, transformações particularizadas de cotidianos particularizados, e “o imediato toma o lugar do mediato e o ser humano perde a noção de humanidade” (Arce, 2000, p. 48), ou melhor, deixa de se reconhecer como parte do gênero humano.

Observa-se, portanto, um movimento, na esfera da maioria da produção científica sobre o tema nos dois países, que se identifica com o mesmo apontado por

¹⁵⁶ Ou pós-modernismo ou agenda pós-moderna. Para compreender o pós-modernismo e as implicações desse pensamento na Educação Infantil, consultar Stemmer (2007).

Moraes (2003, p.153-154), de “celebração do fim da teoria”, pautado na epistemologia pragmática e denominado pela autora de agenda pós-moderna, a qual coloca em desuso antigos paradigmas – os da chamada racionalidade moderna e iluminista – veiculando em seu lugar uma estrutura discursiva que se propõe a explicar a realidade. Para a agenda pós-moderna, não há sentido histórico para a sociedade, portanto, não há passado nem futuro. Tudo se explica pelo agora, pelo presente. Tal movimento, tem sido duramente criticado (AHMAD, 2002; DELLA FONTE, 2006; DUARTE, 2000, 2004, 2006; EAGLETON, 1998; 2005a, 2005b; MORAES, 1996, 2001, 2003, 2004b; STEMMER, 2007; WOOD, 1999; entre outros). Estes estudos constataam que o objetivo dessa perspectiva pós-moderna é eliminar do campo teórico os conceitos críticos que direcionam para a compreensão e transformação dessa sociedade. Quando as contradições aparecem, são tratadas como conflitos ou naturalizadas, ou seja, não se discute suas origens. Para Moraes (2003, p.156), com a agenda pós-moderna:

Procedeu-se, então, a uma verdadeira sanitização na tal “racionalidade moderna e iluminista”, vertendo-se fora não só as impurezas detectadas pela inspeção crítica, mas o próprio objeto da inspeção; não apenas os métodos empregados para validar o conhecimento sistemático e arrazado, mas a verdade, o racional, a objetividade, enfim, a própria possibilidade de cognição do real. Instaurou-se, então, um mal-estar epistemológico que, em seu profundo ceticismo e desencanto, motivou-se a se pensar além de si mesmo, propondo uma agenda que abrigou todos os “pós”, os “neo”, os “anti” e que tais, que ainda infestam a intelectualidade de nossos dias.

As concepções de formação, à medida que se incluem no movimento pós-moderno, isolam-se do contexto histórico e, assim, omitem que “[...] a realidade da escola nos dias de hoje, a política do conhecimento que a envolve, a matriz cognitiva que se põe em jogo a serviço do mercado, não podem abdicar de uma teoria e de uma crítica que se apreendam em suas determinações concretas.” (MORAES, 2001, p. 19).

Com a negação do contexto social e histórico no qual as políticas da educação das crianças de 0 a 6 anos são formuladas, obliteram-se as suas origens, a rede de determinações que a definem, os interesses que estão por trás dessas definições, resultando numa compreensão tópica, imediata, eficaz, desse nível de educação, ou seja, uma compreensão que se traduz no atendimento das necessidades imediatas desses “seres humanos de pouca idade”.

Finalizando, é possível a síntese de que as concepções de formação veiculadas pelos intelectuais portugueses e a maioria dos brasileiros, autores das produções científicas analisadas, valorizam os saberes próprios dessas profissionais em detrimento

da formação teórica, considerada fragmentada, afastada da prática pedagógica, conforme previa nossa hipótese de trabalho. Ao mesmo tempo em que as educadoras e as professoras são consideradas protagonistas, na maioria dessas produções, são esvaziadas dos conhecimentos emancipatórios produzidos historicamente. A referência à teoria é restrita ao cotidiano em si da educação das crianças de 0 a 6 anos, cujo significado se expressa na secundarização do conhecimento na formação e se objetiva na desintelectualização tanto das educadora de infância quanto das professoras de Educação Infantil, justamente num período recente de reconhecimento dessa profissão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A opção está posta, escolhermos uma teoria que contribua para perenizar o presente e administrar o existente, como as várias versões da epistemologia da prática, particularmente na educação, ou uma teoria que proceda a análise crítica do existente, que informe a prática científica consciente de si mesma, pois é o processo histórico-crítico do conhecimento científico que nos ensina (como seres sociais) a capacidade emancipatória, que nos torna conscientes de nosso papel de educadores que não ignoram que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos são instrumentos de luta e têm a função de ser mediação na apreensão e generalização de conhecimentos sobre a realidade objetiva, sob a perspectiva de domínio sobre a realidade segundo as exigências humanas.

Maria Célia Marcondes de Moraes (2007)

Com o objetivo de examinar e analisar as concepções de formação de educadoras de infância e de professoras de Educação Infantil produzidas pelos intelectuais portugueses e brasileiros da área num período determinado (1995–2006), apresentamos, a partir de pesquisas sobre o tema, a influência do ideário neoliberal na definição das políticas de educação das crianças de 0 a 6 anos nos dois países, as quais definem a formação das educadoras e professoras desse nível de educação; também identificamos, a partir de estudos sobre as políticas de formação docente, algumas tendências na esfera dessa formação: a secundarização do conhecimento, a valorização da epistemologia da prática e a predominância do desenvolvimento das competências. Definimos nossa hipótese orientadora de trabalho que buscou interrogar a tendência associada ao pragmatismo que se pauta na epistemologia da prática, cuja raiz é o construtivismo.

O pano de fundo para a compreensão do objeto de estudo caracterizou-se numa base onto-metodológica, a qual explicita que as relações sociais capitalistas e suas determinações influenciam visceralmente o objeto investigado. A categoria-chave foi o “trabalho”, dada sua prioridade na formação do ser social. O trabalho compreendido, com base em Lukács, como uma forma complexa de encontro entre o sujeito e o objeto; é no trabalho que se põe a possibilidade do conhecimento, ou seja, a efetivação da prévia ideação (idéia da ação), do objetivo a ser atingido, que supõe o conhecimento e a

causalidade, ou seja, os meios para conseguir realizar a ação. Quanto maior for o conhecimento das causalidades, melhores serão as chances de efetivação das finalidades postas, ou seja, quanto maior o fundamento teórico, melhores serão as chances de qualificar as práticas.

Na perspectiva histórica que procuramos seguir, foi necessária a constante vigilância de uma lógica da relação entre o universal, o particular e o singular, analisando os discursos dos intelectuais como singularidades decorrentes de uma complexidade estruturada, que inclui a universalidade e a particularidade. Tratou-se de não perder de vista as particularidades de cada país, suas complexas relações sociais, sem deixar de considerar as suas constituições em um mundo cultural e economicamente globalizado.

Esse ponto de partida se associou as considerações baseadas em Agnes Heller, sobre os processos de formação humana no cotidiano em-si e no cotidiano para-si. Vimos que, sem a relação consciente com o gênero humano, não há superação da naturalidade da vida cotidiana (marcada por relações espontâneas com caráter profundamente alienado da cotidianidade capitalista), ou seja, a forma cotidiana, sem deixar de existir e ter sua importância, não pode se cristalizar e deixar de se relacionar conscientemente com as atividades da vida cotidiana para-si (ciência, arte, filosofia, política, moral) e desse modo se tornar uma direção consciente na vida do ser humano. É a mediação entre a esfera da vida cotidiana em-si e da vida cotidiana para-si que se situa a essencialidade da função escolar de qualquer nível de ensino, desde a educação das crianças de 0 a 6 anos até a Educação Superior. Desse modo, efetiva-se a função da escola, que é contribuir no processo de formação humanizadora, de formação do gênero humano.

A partir deste quadro teórico, o desenvolvimento da contextualização da formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de Educação Infantil no Brasil demonstrou que as mudanças no campo da formação dessas profissionais, sobretudo a partir da década de 1990, anunciadas na maioria das produções científicas analisadas, vinculam-se a concepções de educação de infância e de formação docente gestadas desde o início do século XX, as quais, do mesmo modo que as concepções de formação analisadas, também centravam-se na experiência, na epistemologia da prática ou em outras palavras, conforme afirma Arce (2002, p.218), numa “[...] pedagogia antiescolar e não crítica baseada no desenvolvimento natural da criança” e na profissão de professor distanciada “[...] cada vez mais do ambiente acadêmico, da ciência e da razão,

passando a ser povoada pelo irracionalismo e pelos sentimentos”. Na mesma perspectiva, vejamos a consideração de Kuhlmann Jr. (2000, p.15):

Desde Froebel [...] a história da Educação Infantil anuncia propostas que dizem acompanhar ou favorecer o desenvolvimento natural da criança. Ao isolar a criança, como único elemento da relação pedagógica, se esquece do quanto o adulto determina as condições no interior da instituição de Educação Infantil. Aqui, a experiência da criança, o seu desenvolvimento, que também é natural e biológico, se “descola” das raízes históricas, culturais e sociais em que acontece.

Portanto, a maioria das concepções de formação das educadoras de infância e das professoras de educação infantil veiculadas nas produções científicas em análise não se caracteriza em um novo paradigma. Elas podem ser encontradas em textos do início do século passado. Desse modo, em acordo com Kulmann Jr. (1998, p.194, grifos do autor):

[...] não precisamos mais **inventar a roda** da educação, nem basta anunciarmos a sua existência: é preciso dizer se a **roda** apenas gira em torno de si, ou a que lugar se dirige; é preciso qualificar que educação queremos proporcionar às crianças, que relação estabelecer com as famílias e que concepção defender sobre as relações sociais e a democracia.

O pressuposto central desse estudo, a questão ontológica que precede a epistemológica, sustentou nossas análises. Ou seja, procuramos na epistemologia das concepções de formação docente propostas pelos intelectuais portugueses e brasileiros a sua posição ontológica, uma vez que toda forma de conhecer o mundo (epistemologia) contém uma idéia de como o mundo é (ontologia). Desse modo, foi possível analisar nos discursos dos intelectuais sobre a concepção docente, a compreensão deles de como o mundo deve ser para que essa formação seja possível.

Embora as concepções de formação docente expressas, na maioria das produções científicas em análise, não sejam apresentadas de forma coesa, compondo uma unidade facilmente reconhecida, o seu sentido foi apreendido a partir de um conjunto de relações confrontadas com a vida real, com os complexos sociais, os quais, reunidos, apresentam um grau de unidade cuja gênese demonstramos que se encontra nos pressupostos do construtivismo. Constatamos, com as análises de uma série de conceitos e adjetivações (saberes docentes, histórias de vida, professor pesquisador, desenvolvimento de competências, reflexão na prática e sobre a prática, entre outras), que elas associam-se à abordagem do professor reflexivo, a qual se fundamenta em propostas de formação pragmáticas, centradas no cotidiano em si da educação das

crianças de 0 a 6 anos, ou seja, uma formação tanto eficaz quanto coerente para os imperativos da prática imediata.

A abordagem do professor reflexivo que defende o “aprender a aprender”, o “professor pesquisador”, “o desenvolvimento de competências” articula-se a um determinado campo epistemológico e ontológico: a epistemologia da prática e a ontologia empírica. Portanto, o do esvaziamento tanto da formação quanto do trabalho docentes. Nessa proposição, reafirmamos que o conhecimento se restringe à prática imediata, ao cotidiano em si das creches e pré-escolas, e não obstante sua utilidade pragmática, o docente acaba tendo a possibilidade de ser competente somente na empiria.

O caráter pragmático que predomina na maioria das produções científicas analisadas é evidenciado à medida que foram identificadas nessas produções a defesa das seguintes premissas: crítica aos conhecimentos teóricos, considerados afastados da prática, incluindo nessa crítica a aversão ao tradicional, aos conhecimentos acadêmicos; valorização da formação nas creches e nas pré-escolas, no contexto, incluindo nessa valorização a predominância dos saberes da prática, das histórias de vida, das narrativas, das interações, das trocas de experiências, da construção de conhecimentos/das competências a partir da prática.

Tanto os conceitos quanto as premissas anteriormente referidas se articulam, nos argumentos dos intelectuais, autores das produções científicas analisadas, à defesa de um novo conceito de Educação de Infância e de Educação Infantil para enfrentar a crise do capital, a crise do sistema educacional, a crise da formação docente. Esta é uma simetria central encontrada. Os conceitos veiculados pelos intelectuais são desenvolvidos para a resolução dos problemas das práticas nas creches e nas pré-escolas, e para isso é necessário refinar habilidades para ser um profissional reflexivo. Trata-se de uma tentativa de construção da especificidade desse nível de educação que acaba descaracterizando o professor que atua na educação das crianças de 0 a 6 anos. Em acordo com Arce (2004a, p.160), é uma especificidade “centrada nas relações e nas múltiplas linguagens, transformando-se assim numa pedagogia das diferenças, das relações, da escuta e da animação, o professor sofre um violento processo de descaracterização, deixando de ensinar e reduzindo sua interferência na sala de aula a uma mera participação”. Tal perspectiva, focada na observação, exclui a transmissão de conhecimentos como eixo da atividade docente.

Buscamos não apenas desenvolver as críticas às concepções de formação hegemônicas, mas também responder por que tais concepções ganham evidência na atualidade no campo educacional.

Os limites dos conceitos vinculados à formação docente na maioria das produções científicas examinadas foram esclarecidos à medida que fomos incorporando nas análises contribuições pautadas na ontologia do ser social. Nesta perspectiva, com base em Bhaskar, Moraes; Torriglia (2003) argumentam sobre os limites do campo do imediato, sobre a insuficiência da atividade experimental para conferir compreensibilidade à experiência, sobre a importância de considerarmos o caráter estruturado dos objetos e do mundo. Nas palavras das autoras: “A conjunção constante de eventos no campo da empiria, por mais rica que seja, pressupõe um mundo fechado para mudanças e para a intervenção da ação humana” (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 57). Isso significa que a empiria, a experiência é importante, mas insuficiente, na medida em que o conhecimento somente ganha a inteligibilidade, do ponto de vista da emancipação humana, se for aplicado a um mundo aberto, um mundo para além do imediato, e desse modo ter a finalidade de compreender as estruturas, as forças, os poderes que determinam os fenômenos empíricos, mas que se situam para além deles. No caso da formação das educadoras e das professoras, esses limites trazem consequências perversas na medida em que a possibilidade de conhecimento é minimizada à esfera do cotidiano em si (da experiência de vida, dos saberes, das creches e das pré-escolas). A práxis é reduzida à prática imediata, desenvolvendo-se dessa forma, na área da educação das crianças de 0 a 6 anos, uma racionalidade técnica. Em outras palavras, uma desintelectualização docente.

Demonstramos que esta lógica de valorização da prática em detrimento da teoria tem uma estreita ligação com os princípios neoliberais presentes nas políticas para a formação docente em Portugal e no Brasil, a partir da década de 1990. Essa associação foi possível a partir de estudos sobre as políticas educacionais da referida década (ANTUNES, 2004a, 2005a, 2005b; CAMPOS R., 2002; SHIROMA, 2003a, 2003b; SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, 2004; TORRIGLIA, 2004), que confirmam a concepção de “profissionalização” nas políticas de formação docente, a qual Campos R., (2002, p.213) caracteriza por meio de dois aspectos: “[...] as críticas dirigidas as práticas de formação consideradas tradicionais, associadas aos conteúdos disciplinares de tradição acadêmica e a assimilação da noção de competências e da lógica que lhe é associada como ‘nuclear’ na reforma”. São dois aspectos, nas palavras da autora, que

convergem na ênfase aos chamados saberes da prática “[...] como dimensão constituinte e singular do fazer docente, ao mesmo tempo em que são valorizados como fundamentais à realização eficaz da prática pedagógica” (CAMPOS R., 2002, p. 213).

Além da congruência constatada entre as políticas de formação docente e o discurso dos intelectuais da área, em acordo com Soares (2008, p.187), “[...] seria ingenuidade acreditar que esses dois domínios (o da academia e das políticas) não têm alguma forma de desdobramento na prática docente realizada nas escolas, e até, que não expressam, de certa forma, o movimento que lá ocorre”.

Também evidenciamos que as concepções de formação docente da maioria das produções científicas analisadas se identificam com a agenda pós-moderna, a qual sintetizamos, com base em Moraes (2004b, 2007), nas seguintes características: pela negação da verdade objetiva, a morte da razão iluminista e o apaziguamento das relações. Trata-se, no limite, no que concerne à educação, do esvaziamento do conhecimento na formação, colocando em seu lugar uma estrutura discursiva que procura explicar a realidade.

Consideramos que o discurso dos intelectuais portugueses e brasileiros da área da educação das crianças de 0 a 6 anos sobre a formação das educadoras e professoras desse nível de educação, que aponta a necessidade da profissionalização dessas profissionais, tornou-se hegemônico e os aportes epistemológicos das concepções dessa formação, longe de alcançarem os necessários aprofundamentos teóricos e práticos, articulam-se à valorização da epistemologia da prática e a decorrente secundarização dos conhecimentos produzidos historicamente, reduzido ao saber tácito. Formação e profissionalização se fazem acompanhar da identificação do professor com a função de “agente reflexivo a partir da prática”. A metodologia é priorizada em detrimento do conhecimento, quando o como aprender é mais importante do que “o que aprender” e o “por que aprender”. Como consequência, do ponto de vista da formação docente, ocorre a desintelectualização da educadora e da professora e, do ponto de vista do trabalho docente, o seu esvaziamento.

A centralidade da formação das educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil no cotidiano em si pressupõe uma visão limitada, aparente de conceber os fenômenos. Dito de outro modo, é fundamental a apreensão, além da aparência, das determinações e concepções presentes nas práticas sociais, a partir de aportes teóricos que auxiliem o conhecimento da realidade. Portanto, o cuidado com a prática não pode descuidar da importância da teoria. Esta é que possibilita a atenção à

gênese e às contradições da prática, e a inteligibilidade desse processo não será encontrada exclusivamente nos saberes das educadoras e das professoras, nos interesses das crianças ou no interior das creches e das pré-escolas, retirando-se, desta forma, o que deveria ser a prioridade desse nível de educação, assim como o dos demais níveis: a apropriação de conhecimentos tanto dos profissionais, por meio da sua formação, quanto das crianças, por meio do trabalho docente.

Com a finalização deste trabalho, porém não concluído, uma vez que a história nunca acaba e sempre nos remete para novas necessidades, identificamos algumas lacunas amplas para novos estudos sobre o tema, as quais permanecem em aberto. A principal circunscreve-se num estudo de longa duração, essencial para a área: uma historiografia da formação das professoras de Educação Infantil. Uma segunda lacuna se refere a análises das abordagens teóricas que fundamentam o trabalho das professoras de Educação Infantil, sobretudo a influência do construtivismo. A terceira indicação refere-se aos currículos dos cursos de formação inicial de professores de Educação Infantil, análise de elementos que constituem esses currículos, sobretudo a partir do século XXI. Por último, uma lacuna em evidência nos últimos anos, merecedora de estudos, vincula-se à formação das professoras de Educação Infantil a distância, que vem sendo apontada como necessária para a realidade da Educação Infantil brasileira. Uma alternativa viável? Ou mais uma estratégia de secundarização do conhecimento na formação docente?

Finalizamos com a defesa da formação da educadora de infância e da professora de Educação Infantil como um processo do qual decorram profissionais, agentes da história, que transformem intencionalmente as circunstâncias e as consciências, ou seja, que se objetivem nos produtos dos seus trabalhos, promovendo intencionalmente o pleno desenvolvimento da humanização e das suas próprias humanidades. Um processo que demanda um compromisso com a radicalidade, tal como define Marx (2005, p.151):

A força material deve ser dominada pela força material, mas a teoria transforma-se, ela também, em força material quando penetra nas massas. A teoria é capaz de penetrar nas massas desde que faça demonstrações *ad hominem* e faz demonstrações *ad hominem* quando se torna radical. Ser radical é agarrar as coisas pela raiz e a raiz do homem é o próprio homem.

Portanto, trata-se da defesa da necessidade da consistência teórica por parte das educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil, a necessidade da busca

da superação de uma formação pautada no cotidiano em si e, desse modo, o alcance das esferas cotidianas para-si do gênero humano. Isso significa a defesa incondicional da razão humana, que necessita também se associar à superação concreta das condições objetivas que determinam essa formação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, M.; KRAMER, S. “O rei está nú”: um debate sobre a pré-escola. **Cadernos Cedes**, São Paulo, n.9, p. 27-38, 1983.

AFONSO, A. J. Políticas educativas em Portugal (1985–2000): a reforma global, o pacto educativo e os reajustamentos neo-reformistas. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. de. **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.17-40.

_____. A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. **Sociologia: problemas e práticas**, São Paulo, n. 37, p. 33-48, 2001.

AHMAD, A. **Linhagens do presente**: ensaios. Tradução de Tania Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo. 2002.

ALMEIDA, A. N. **Os maus tratos às crianças em Portugal**. Lisboa: Centro de Estudos Judiciários/AR, 1995.

ANGOTTI, M. **Aprendizagem profissional**: os primeiros passos no magistério pré-escolar. 1998. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

ANTUNES, F. **Políticas educativas nacionais e globalização**. Novas instituições e processos educativos. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2004a.

_____. Novas instituições e processos educativos: a educação e o modo de regulação em gestação. Um estudo de caso em Portugal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.87, p.481-511, maio/ago. 2004b. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 10 jan. 2006.

_____. Globalização e europeização das políticas educativas. **Sociologia: problemas e práticas**. São Paulo, n.47, p.125-143, 2005a.

_____. Governação global e diretrizes internacionais para a educação na União Européia. Entrevistadora: Olinda Evangelista. **Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n.2, p.449-465, jul./dez. 2005b. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 10 jan. 2006.

ARCE, A. Jardineira, tia ou professorinha? O reflexo do mito sobre o real. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19ª, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1996. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 1996. 1 CD-ROM.

ARCE, A. **Jardineira, Tia ou Professorinha**: a realidade dos mitos. 1997. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 1997.

_____. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o Construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 41-62.

_____. Compre um kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n.74, p. 251-283, abr.2001a. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 mar. 2004.

_____. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001b. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 20 mar. 2004.

_____. **A Pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

_____. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores associados, 2004a. p. 146-168.

_____. As pesquisas na área da Educação Infantil e a história da educação: re-construindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil. In: 27. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho História e Educação, 2004b. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2004b. 1 CD-ROM.

_____. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.) **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil**: contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006a. p.99-115.

_____. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.) **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 13-36.

ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.) **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil**: contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006b.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.) **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007.

ASSIS, M. L. F. L. C. **A Influência do curso de extensão Proepre**: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a Educação Infantil na formação continuada de professores. Campinas, 2007. 309 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2007.

AZEVEDO, H. H.; SCHNETZLER, R. P. Necessidades formativas de profissionais de Educação Infantil. In: 24. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2001. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2001. 1 CD-ROM. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt7>>. Acesso em: 10 maio 2004. 1 CD-ROM.

_____. O binômio cuidar e educar na Educação Infantil e a formação inicial de seus profissionais. In: 28. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2005. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2007. 1 CD-ROM.

BAIRRÃO, J. et al. **Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos.** Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.

BAIRRÃO, J.; VASCONCELOS, T. A educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica. **Revista Inovação**, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, n. 10, p. 7-19, 1997.

BAIRRÃO, J. et al. Educação pré-escolar. In: **A evolução do sistema educativo e o Prodef.** Ministério da Educação. Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento. Lisboa, 1997. p. 21-110.

BASTOS, M. H. C. O pioneirismo do dr Menezes Vieira (1875–1887). In: MONARCA, C. (Org.) **Educação Infantil brasileira: 1875–1983.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p.31-65.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF. COEDI, 1994. p. 32-42.

_____. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, São Paulo, (68) Especial: 126-142, Ano XX, dez.1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 29 fev. 2004.

_____. **Educação Infantil.** 2006. Disponível em: <<http://www.reescrevendoaeducacao.com.br>>. Acesso em: 29 fev. 2008.

CAMPOS, M. M. et al. Profissionais de creche. **Cadernos Cedes**, São Paulo, n.9, p.39-66, 1984.

CAMPOS, M. M.; VIANA, C. P. (Org.). **A formação do educador em creche:** sugestões e propostas curriculares. São Paulo: Textos Fundação Carlos Chagas/DPE, 1992.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1993.

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da Educação Básica nos anos de 1990:** desvelando as tessituras da proposta governamental. 2002, 231 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CAMPOS, R. F. **Infância, criança e gestão da pobreza**: uma análise do discurso da Unesco para Educação Infantil nos países não hegemônicos. Trabalho apresentado para concurso público na UFSC. Joinville, 2006 (mimeo).

CAMPOS, R. F.; SHIROMA, E. O resgate da escola nova nas reformas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p.483–493, 2002.

CARDONA, M. J. **Para a história da Educação de Infância em Portugal**: o discurso oficial (1834–1990), Porto: Porto, 1997.

_____. **Modèles de formation initiale et développement professionnel**. Les instituteurs de lécole maternelle au Portugal. Universidade de Caen Basse-Normandie, França, 2001.

_____. **Educação de Infância**: formação e desenvolvimento profissional. Lisboa: Edições Cosmos, 2006.

CERISARA, A. B. **A construção de identidade das profissionais de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. 1996. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.326-345. set. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br>>. Acesso em: 18 fev. 2007.

DELLA FONTE, S. S. **As fontes heideggerianas do pensamento pós-moderno**. 2006, 229 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, Autores Associados, 1993.

_____. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-moderno seria construtivista? In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 87-106.

_____. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001a.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2001b.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003a.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625. ago. 2003b. Disponível em: < <http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 fev. 2004.

DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 219-242.

_____. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.3, p.607-618. set/dez.2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br>> Acesso em: 18 fev. 2007.

DUAYER, M. Anti-realismo e absolutas crenças relativas, **Margem Esquerda**, São Paulo, v. 8, p. 105-1124. 2006.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **A Idéia de cultura**. Tradução de Sandra Castelo Branco. São Paulo: Editora Unesp. 2005a.

_____. **Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo**. Tradução de Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b.

EVANGELISTA, O. Curso de Pedagogia: propostas em disputa. Exposição realizada numa Mesa-Redonda com Helena de Freitas (ANFOPE) e Beatriz Luce (CNE). Florianópolis: UFSC, 29/10/2005. (mimeo).

FACCI, M. G. D. **Formação de professores: valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FARIA A. L. G.; CAMPOS, M. M. (Org.). Financiamento de políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos. **Cadernos Anped** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. n. 1, 1989.

FARIA, A. L. **Educação pré-escolar e cultura: por uma pedagogia da Educação Infantil**. Campinas, São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, J. B. Globalização e Ensino Superior: a discussão de Bolonha. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 229-242. jan.jun/2006. Disponível em: < <http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 29 fev. 2007.

FORMOSINHO, J. **Modelos e processos de formação de educadores e professores**. Braga, IEC –UM. 1997. (mimeo).

FORMOSINHO, J. Academização da formação dos professores de crianças. **Revista do Gedei Infância e Educação: investigação e práticas**, Porto, n. 4, p. 19-35, 2002.

FORMOSINHO, J.; VASCONCELOS, T. **Relatório estratégico para a expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar**. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1996.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teóricas metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 72, p. 197-230. ago. 2000. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 18 fev. 2006.

FULLGRAF, J. B. G. **O Unicef e a política de Educação Infantil no governo Lula**. 2007. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GARMS, G. M. Z. **(Re) construindo o trabalho docente na pré-escola**: uma tentativa de intervenção. 1998. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 1998.

GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMES, J. F. **A Educação Infantil em Portugal**: achegas para a sua história. Coimbra: Almedina, 1977.

GOMES, M. de O. As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do 'eu' ao 'nós'. In: 27. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2004. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2007. 1 CD-ROM.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. 3. ed. Traducción de J. F. Yvars y E. Pérez Nadal. Barcelona: Península, 1991.

_____. **O cotidiano e a história**. 7. ed. Tradução de Nelson Carlos Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HOBBSBAWM, E. **A era dos extremos**: história breve do século XX (1914-1991). Lisboa: Editorial Presença, 1994.

KAPPEL, D. B. As crianças de 0 a 6 anos no contexto sociodemográfico nacional. In: KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. p. 181-203.

KISHIMOTO, T. M. Formação de profissionais de Educação Infantil: prática reflexiva e profissional. Caxambu: In: 23. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2000. Caxambu. Rio de Janeiro: ANPED, 2000.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.107-115.

_____. Pedagogia e a formação de professores de Educação Infantil. In: **Pro-posições**, Campinas/São Paulo: Faculdade da Unicamp, v. 16 n. 3 (48), set./dez. 2005, p. 181-193.

KISHIMOTO, T. M. et al. Diagnóstico da formação dos profissionais de creches no Estado de São Paulo. In: KISHIMOTO, T. M. et al. (Coord.) **Formação dos profissionais de creches do Estado de São Paulo**: 1997-1998. São Paulo: Fundação ORSA, 2000, p. 99-159.

KRAMER, S. (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1989a.

KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 70, n. 165, maio/ago. 1989b, p. 189-207.

_____. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 117-132.

_____. Na gestão da Educação Infantil, nós temos meninas no lugar de professoras? In: 28. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2005a. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2005a. 1 CD-ROM.

_____. Histórias de formação: as entrevistas, seu contexto e procedimentos. In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005b, p. 22-36.

KRAMER, S. et al. Gestão da Educação Infantil: a história começa quando eu entro nela. In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2005, p. 100-120.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362. set./dez. 2005. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 8 jan. 2007.

KULHMANN Jr. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999, p. 51-65.

_____. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18. maio/jun./ago. 2000.

_____. A Educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. II: século XX. p. 68-77.

KULHMANN Jr.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA Fº, L. M. **A Infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-33.

KUENZER, A.; RODRIGUES, M. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: **Endipe**. XIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Recife, 2006.

LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277. dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 29 fev. 2004.

LIBANEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876. out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 fev. 2007.

LEITE FILHO, A. **Educadora de educadoras**: trajetória e idéias de Heloísa Marinho. Uma história no jardim de infância no Rio de Janeiro. 1997. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 43-58, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 8 jan. 2006.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Livros Horizonte. 1978.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

LOIOLA, L. J. S. L. Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de Educação Infantil. In: 28. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2005. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2007. 1 CD-ROM.

LUKÁCS, G. **Conversando com Lukács**. Tradução de Giseh Vianna Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas, São Paulo, v. 4, p. 1-18. out. 1978.

_____. **Ontologia do ser social**: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora de Ciências Humanas, 1979.

_____. O trabalho. Tradução de Ivo Tonet. Alagoas: UFA, s.d. 75 p. Título original: Il Lavoro. In: **Per una ontologia dell'Essere Sociale**, 1984

MACHADO, M. L. **Formação profissional para a Educação Infantil**: subsídios para a idealização e implementação de projetos. 1998, 274 f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

MARINHO, H. Missão da educadora no jardim de infância. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 101, p. 63-72, jan./mar. 1966.

MARX, K. **O capital**. II, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARX, K. Introduccion. In: **Elementos fundamentales para la crítica de la economía política**. 10. ed. México: Siglo Veintiuno Editores, 1978. p. 3-33.

_____. **O dezoito brumário de Louis Bonaparte**. 3. ed., tradução do alemão por Sílvio Donizete Chagas, São Paulo: Centauro, 2003.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus; supervisão e notas de Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 11. ed., tradução do alemão por José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira, São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores associados, 2004. p. 53-73.

_____. **Formação de professores: um enfoque vigotskiano**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MATTIOLI, O. C. **Profissionais de Educação Infantil: em busca de uma identidade**. 1997. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Marília, 1997.

MATTOS, I. B.; KISHIMOTO, T. M. Perfil das creches da Universidade de São Paulo. In: KISHIMOTO, T. M. (Coord.) **Formação dos profissionais de creches no Estado de São Paulo 1997–1998**. São Paulo: Fundação Orsa, 2000. p. 73-96.

MELLO, M. L. de S. E; MELO, D. M.; CARVALHO, M. C. Formação continuada de profissionais da Educação Infantil: dos fios da história aos desafios da prática. In: KRAMER, S. (Coord.). **Formação de profissionais de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ravil, 2001. p. 105-125.

MELLO, M. L. de S.; PORTO, C. L. Concepções de formação em serviço: uma pesquisa com profissionais de secretarias municipais de educação. In: 26. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2003. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2003. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 10 maio 2004. 1 CD-ROM.

MICARELLO, H. A. L. da S. A formação de profissionais da Educação Infantil: em foco, a formação teoria e prática. In: 26. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2003. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2003. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 10 maio 2004. 1 CD-ROM.

MICARELLO, H. A. L. da S. Formação de profissionais de Educação Infantil: “sair da teoria e entrar na prática?” In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005, p. 140-155.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAES, M. C. M. História e região, tempo e espaço. In: **Relatório de pesquisa: A via brasileira para o capitalismo: correlação de forças, interesses fragmentados**. Rio de Janeiro, UFF/CNPq, ago.1993a.

_____. A questão da particularidade. In: **Relatório de pesquisa: A via brasileira para o capitalismo: correlação de forças, interesses fragmentados**. Rio de Janeiro, UFF/CNPq, ago. 1993b.

_____. O “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 14, n. 5, p. 45-60, jan./jun. 1996

_____. Paradigmas e adesões: temas para pensar a teoria e a prática em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 17, n. 32, p. 51-68, jul./dez. 1999.

_____. **Reformas de ensino, modernização administrada**: a experiência de Francisco Campos, anos 1920 e 1930. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, n. 5, 2000. Série Teses.

_____. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, 2001.

_____. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. de (Org.) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

_____. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, A. F. et al. (Org.). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004a, p.139-157.

_____. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004b. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 29 dez. 2004.

_____. **Indagações sobre o conhecimento no campo da educação**. In: 30. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Filosofia e Educação, 2007. Caxambu. Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. Sentidos do ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. de (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

NANDA, M. Contra a destruição/desconstrução da ciência: histórias cautelares do terceiro mundo. In: WOOD, E. M ; FOSTER, J. B. (Org.). **Em defesa da História**: marxismo e pós-modernismo. Tradução de Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 84-106.

NIZA, S. Movimento da Escola Moderna: um espaço de autoformação cooperada dos educadores. **Cadernos de Educação**. Lisboa: APEI, 1987.

_____. A auto-formação cooperada através de projectos de intervenção. **Revista Inovação**, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, n. 8, p. 309-323, 1995.

NIZA, S. Movimento da Escola Moderna: um espaço de autoformação cooperada dos educadores. **Cadernos de Educação**, Lisboa: APEI, 1997.

_____. Sérgio Niza: a construção de uma democracia na acção educativa. Entrevista concedida a Américo Peças. Educação: Temas e problemas. **Revista do Centro de Investigação em Educação Paulo Freire**, Portugal: Edições Colibri, n. 1, p. 147-167, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância** – um estudo de caso. 1998. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga, 1998.

_____. Do Projecto Infância à Associação Criança: da formação escolar à formação em contexto. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho. 2001. p. 14-26.

_____. (Org.). **A supervisão na formação de professores I: da sala à escola**. Porto: Porto. 2002a.

_____. A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projecto infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na formação de Professores I: da sala à escola**. Porto: Porto, 2002b. p. 51-92.

_____. A Supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma Comunidade da prática. **Revista do Gedei Infância e Educação: Investigação e Práticas**, Porto: Porto, n. 4, p. 42-68, 2002c.

_____. Da formação dos professores de crianças pequenas – o ciclo da homologia formativa. In: GUIMARÃES, C. M. (Org.). **Perspectivas para Educação Infantil**. São Paulo: JM, 2005. p. 3-32.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. Investigando elementos para a construção de um currículo e de programas de formação de educadores de creche. In: 15. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1995. Caxambu. **Boletim Anped...** Rio de Janeiro: Anped, 1995.

OLIVEIRA, Z. M. R. de et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, set./dez. 2006, v. 36, n. 129, p. 547-571. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 fev. 2007.

PEDROSO, J.; GERSÃO, E. (Coords.). A Justiça de menores: as crianças entre o risco e o crime. **Relatório do Observatório Permanente da Justiça Portuguesa**. V. IV, Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Março de 1998.

PETRAS, J. Os fundamentos do neoliberalismo. In: RAMPINELLI, W. J.; OURIVES, N. D. (Org.). **No fio da navalha: crítica às reformas neoliberais de FHC**. São Paulo: Xamã, 1997.

PIMENTA, S. G. Aspectos gerais da formação de professores para a Educação Infantil nos programas de magistério – 2º grau. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1994, p.43-50

PORTUGAL, G. Ser educador de infância: idéias sobre a construção do conhecimento profissional pedagógico. In: TAVARES, J.; BRZEZINSKI, I. (Org.). **Conhecimento profissional de professores: a praxis educacional de construção**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; Plano, 2001.

RAUPP, M. D. **Educação Infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas**. 2002. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

_____. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 25, jan./abr., p. 197-217, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 dez. 2004.

_____. Creches universitárias: origens e perspectivas das unidades federais de Educação Infantil In: RAUPP, M. D. (Org.). **Reflexões sobre a infância: conhecendo crianças de 0 a 6 anos**. Florianópolis: editora da UFSC, 2006. p. 45-64.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

_____. A formação dos professores de Educação Infantil: perspectivas indicadas na produção acadêmica brasileira. In: Seminário Internacional da OMEP/ Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século. **Anais... ORGANIZAÇÃO MUNDIAL PARA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**: Rio de Janeiro. 2000, p. 223-234.

RODRIGUES, M. M. Educação ao longo da vida: a instituição de um novo paradigma de sistema educacional e a eterna obsolescência humana. **Unirevista**, Unisinos, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2006.

ROSEMBERG, F. Creches domiciliares: argumentos ou falácias – 1986. In: ROSEMBERG, F. (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 217-235

ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

_____. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 fev. 2004.

_____. Organizações multilaterais, Estado e políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25 -63, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 fev. 2004.

ROSEMBERG, F. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 141-161.

_____. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M. C. de. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 49-86.

ROSEMBERG, F. et al. Trabalhando com pajens. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 71-86, maio 1984.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M.; VIANA, C. P. (Org.). **A formação do educador de creche**: sugestões e propostas curriculares. Textos Fundação Carlos Chagas. Departamento de Pesquisas Educacionais. São Paulo, 1992.

ROSSETI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p.65-100, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 fev. 2004.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 3-22.

_____. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SA; SARAIVA. Aplicação de metodologias de planeamento e qualidade na concepção de um jardim-de-infância. **Qualirama**, Lisboa, p.27-31, nov.dez. 1998.

SARAMAGO, J. In: Janela da alma. **Documentário brasileiro**. Direção: João Jardim e Walter Carvalho. 2001. 73minutos.

SARMENTO, M. J.; FORMOSINHO, J. A dimensão sócio-organizacional da escola-comunidade educativa. In: FORMOSINHO, J. et al. (Org.). **Comunidades educativas**: novos desafios à Educação Básica. Braga: Coleção Minho Universitária, 1999. p.71-87.

SARMENTO PEREIRA, M. T. J. Percursos **identitários de educadoras de infância em contextos diferenciados**: cinco histórias de vida. 1999, 536 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 1999.

SARMENTO, T. **Histórias de vida de educadoras de infância**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

_____. Formação, identidades e desenvolvimento profissional. In: FERREIRA, F. I.; MONTEIRO, M.; SARMENTO, T. (Org.). **Formação e identidades**. Braga: Centro de Formação das Escolas de Parede de Couras, 2003. p. 91-110.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Escola e democracia**. 37. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005b.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**: Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003a.

_____. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. de. (Org.). **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 61-79.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**: o que você precisa saber sobre... 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Profissionalismo: da palavra à política. In: PACHECO, J. A; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003a, p. 27-45.

_____. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. de. (Org.). **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 81-98.

_____. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em: <www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 15 fev. 2006.

SILVA, I. L. Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância. In: ESTRELA, A. et al. **Formação de professores por competências** – Projecto FOCO: uma experiência de formação contínua. Textos de Educação – Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 47-79, 1991.

_____. A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal. Edição DEB, 2000. (Recensão crítica). **Revista do Gedei Infância e Educação**: investigação e práticas, Porto: Porto, n. 2, p. 125-128, 2000.

SILVA, I. L. et al. **Projecto Alcácer**. Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.

SILVA, L. B. **Um estudo sobre o tema profissionais de Educação Infantil na produção científica brasileira**. Projeto de Iniciação Científica. NEE0a6/CED/UFSC, 1999. (mimeo.)

SILVA, M. A. F. da. **Os directores dos Centros de Formação das Associações de Escolas**: a pessoa e a organização. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação e Psicologia) – Universidade do Porto, Porto, 1997.

SILVA, M. A. F. da. Do poder mágico da formação às práticas de formação com projecto e à avaliação reflexiva. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 1, p. 77-109, 2000.

_____. **Confrontos ideológicos e teóricos contemporâneos e a educação:** (contributos para a (des)construção sociológica do 'campo' da formação). 2006. 594 f. Tese (Doutorado em Educação) Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, 2006.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. 2008, 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STEMMER, M. R. G. da S. **Educação Infantil e pós-modernismo:** a abordagem Reggio Emilia. 2006. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

STRENZEL, G. R. **A produção científica no Brasil nos programas de pós-graduação em Educação (1983–1998)**. 2000. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

TERCIOTTI, A. H. M. M.; SCHNETZLER, R. P. Da orientação oficial à prática efetiva: o percurso de ações e idéias sobre a formação continuada do educador infantil. In: 25. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2002. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2002. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/25/texced25.htm#gt6>>. Acesso em: 10 maio 2004. 1 CD-ROM.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TORRES, R. M. **Educação para todos:** a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TORRIGLIA, P. L. **A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina**. 2004. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. Brasil e Argentina: uma compreensão histórica-política da formação docente. In: 28. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Formação de Professores, 2005. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em 10 maio 2006. 1 CD-ROM.

UNESCO – FUNDAÇÃO ORSA. **Fontes para a Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2003.

VASCONCELOS, V. M. R. de; FERNANDES, A. M. D. Construindo o perfil dos profissionais de Educação Infantil da rede pública de Niterói. In: 21. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1998. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 1998. 1 CD-ROM.

VASCONCELOS, T. **“Houses and fields and vineyards shall yet again be bought in this land”**: The story of Ana, a public kindergarten teacher in Portugal. PhD Thesis. Graduate College of the University of Illinois at Urbana-Champaign, USA, January, 1995.

_____. Exame temático da OCDE sobre educação e cuidados para a infância. Relatório Comparativo Internacional: da construção do edifício ao lançamento de pontes para o futuro. **Revista do Gedei Infância e Educação**: investigação e práticas, Porto: Porto, n. 3, p. 7-24, 2000.

_____. Investigação em Educação de Infância: políticas e práticas. In: VIII CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 2004. Castelo Branco. **Anais...** Castelo Branco, 2002. (mimeo)

_____. Research in early childhood education in Portugal: In: SPODEK, B.; SARACHO, O. N. (Org.). **International perspectives on research in early childhood education**. Greenwich, CT: Information Age Publishers. 2005. p. 259-291.

VIEIRA, L. M. F. **Creches no Brasil**: de mal necessário a lugar de compensar carências; rumo à construção de um projeto educativo. 1986. 347 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.

_____. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940–1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

_____. A formação profissional da Educação Infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-posições**, São Paulo, v. 10, n. 1 (28), p. 28-39, mar. 1999.

VILARINHO, M. E. **Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977–1997)**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

_____. Depois da “paixão”? contributo para a análise sociológica das políticas de educação pré-escolar em Portugal. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação – Edições Afrontamento, p. 89-111, 2002.

_____. As crianças e os des (caminhos) e desafios das políticas educativas para a infância em Portugal. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004, p. 205-243.

WARDE, M. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

WOOD, E. Modernidade, pós-modernidade ou capitalismo? In: WOOD, E. **Capitalism and the information age**. Tradução de Maria Célia Marcondes de Moraes e Patrícia Torriglia. New York: Monthly Review Press, 1998. Agosto de 1998, PPGE/UFSC.

WOOD, E. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Org.) **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Tradução, Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 7-22.

LEGISLAÇÕES E DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenadoria de Educação Pré-escolar. **Proepre: Programa de Educação Pré-escolar**. Brasília, 1983.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4 ed. Organização do texto: Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva. 1990. (Série Legislação Brasileira)

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Imprensa Nacional, 1990.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Coordenadoria de Educação Pré-escolar. **Professor da pré-escola**. Convênio entre o Ministério da Educação e a Fundação Roberto Marinho. Vol. I e II. Rio de Janeiro, FAE, 1991.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Política de Educação Infantil**: proposta. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1993.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1994a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Educação Infantil no Brasil**: situação atual. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1994b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Educação Infantil**: bibliografia anotada. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1995a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1995b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LEX: Legislação Federal e Marginália. São Paulo, 1996a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1996b.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Referencial pedagógico-curricular para Formação de professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1997. (versão preliminar)

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998b.

_____. **Decreto Presidencial nº 3276/1999**, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica. Brasília, DF. 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política de formação continuada**. Brasília, DF: MEC, 2000a.

_____. IBGE, Censo Demográfico 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 29 fev. 2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial para formação de professores**. Brasília, DF: MEC, 2002a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: parâmetros em ação – Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2002b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização**. Brasília, DF: MEC, 2002c.

_____. Ministério da Educação. Inep. **Estatísticas dos professores no Brasil**. Brasília, 2003a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB 01/2003**. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação em nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei 9394/96, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003b. Disponível em: <[www. http://www.mieib.org.br/](http://www.mieib.org.br)>. Acesso em: 29 fev. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Geral de Política de Formação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – orientações gerais**. Brasília, DF: MEC, 2005a. Disponível em: <[www. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf)>. Acesso em 24 de mar.2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proinfantil**: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2005b. Disponível em: <[www.http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=view7id=668](http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=view7id=668)>. Acesso em 24 de mar.2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Geral de Política de Formação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica** – catálogo 2006. Brasília, DF: MEC, 2006a. Disponível em: <[www.http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf)>. Acesso em 24 de mar.2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1, de 15/5/2006**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia. Brasília, DF, 2006b.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº- 11.494, de 20 de Junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/>>. Acesso em: 29 fev. 2008.

PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa**. Promulgada em 2 de abril de 1976. Disponível em: <http://www.verbojuridico.net/legis/codigos/crp_2001.html>. Acesso em: 15 maio 2006.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986. Diário da República, 1ª série, n. 237, 14 out. 1986, p. 3067-3081.

_____. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 139-A/90. **Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário**. Diário da República, 1ª série, Nº 98, 28 de Abril de 1990, p. 2040-2042. Disponível em: <<http://www.dre.pt/gratis/historico/diplomas1s-lista.asp>>. Acesso em: 23 fev.2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer: A educação pré-escolar em Portugal. Lisboa: In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional da Educação. **Pareceres e Recomendações**, I Volume, 1994. 100p.

_____. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 173/95. **Define os mecanismos e as condições de atribuição dos apoios financeiros necessários à criação e manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar**. Diário da República, Série 1-A, Nº 1, 20 de Julho de 1995. Disponível em: <http://www.dre.pt/gratis/historico/diplomas1s-lista.asp>. Acesso em: 23 fev.2008.

_____. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 173/95. **Estabelece as condições de emissão e atribuição com carácter geral de vales sociais destinados ao pagamento de creches, jardins-de-infância e lactários**. Diário da República, Série 1-A, Nº 23, 28 de Janeiro de 1999. Disponível em: <http://www.dre.pt/gratis/historico/diplomas1s-lista.asp>. Acesso em: 23 fev.2008.

PORTUGAL. **Plano para a expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar.** Lisboa: Ministério da Educação, 1996.

_____. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar. Lei nº 5 de 10/02/97 – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. In: **Legislação: Educação Pré-Escolar.** Coleção Educação Pré-Escolar. Lisboa, 1997a. p. 19-27.

_____. Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. In: **Legislação: Educação Pré-Escolar.** Coleção Educação Pré-Escolar. Lisboa, 1997b. p. 127-141.

_____. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 1/98. **Estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário.** Diário da República, 1ª série, Nº 1, 2 de Janeiro de 1998, p. 2. Disponível em: <http://www.dre.pt/gratis/historico/diplomas1s-lista.asp>. Acesso em: 23 fev.2008.

_____. Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (Inafop). **Padrões de qualidade da formação inicial de professores.** Deliberação n. 1488/2000. Disponível em: <http://www.ensino.uevora.pt/ensinobasico/inafop_padroes_qual_form.pdf>.

_____. Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (Inafop). Decreto-Lei nº 240/2001. **Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do Ensino Básico.** In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional da Educação. 2001a.

_____. Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP). Decreto-Lei nº 240/2001. **Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do Ensino Básico.** In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional da Educação. 2001b.

_____. INE. Censo Demográfico 2001c. Disponível em: <<http://www.ine.pt>>. Acesso em: 7 abr. 2008.

_____. INE. Indicadores Sociais 2004. Disponível em: <<http://www.ine.pt>>. Acesso em: 7 abr. 2008.

_____. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 15/2007. **Estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário.** Diário da República, 1ª série, Nº 14, 19 de Janeiro de 2007a, p.501-547.

_____. Ministério da Educação. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. **Estatísticas da Educação/2005/2006.** Edição on-line. 2007b. Disponível em: <<http://www.gepe.min-edu.pt>>. Acesso em 5 de fev. de 2008.

_____. Ministério da Educação. Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo. **Relatório “30 Anos de Estatísticas da Educação”.** 2007c. Disponível em: <<http://www.gepe.min-edu.pt>>. Acesso em: 5 fev. 2008.

UNESCO/OCDE. **A Educação Pré-Escolar e os cuidados para a infância em Portugal.** Lisboa: Departamento de Educação Básica/Ministério da Educação, 2000.

UNESCO/OCDE. **Educação e cuidado na primeira infância**: grandes desafios. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

_____. Early childhood policy review Project. **Policy review report**: early childhood care and education in Brazil. Paris: Unesco, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151271e.pdf>> Acesso em: 10 abril 2008.

ANEXO A – PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL (1983–2006)

ABREU, Shirley Elziane Diniz. **Formação do educador infantil em João Pessoa: uma análise sobre o período 1997/2004**. 2005, 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

AGUIAR, Olivetti Rufino Borges Prado. **Reelaborando conceitos e resignificando a prática na educação infantil**. 2006, 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

AGUIAR, Beatriz Carmo Lima de. **A epistemologia do educador infantil de creche**. 2002, 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2002.

ALEXANDRE, Renata Fabiana. **Nas trilhas da profissionalização do magistério pré-escolar**. 2005, 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2005.

ALMEIDA, A. C. et al. Currículo de Pré-Escola e formação de educador em serviço. In: 17. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1994. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 1994. 1 CD-ROM.

ALMEIDA, Claudia Mara de. **A Política de cessação dos cursos de magistério no Estado do Paraná: das razões alegadas as que podem ser aventadas**. 2004, 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

ALMEIDA, Juliana Gisi Martins de. **Um imperativo na formação dos professores: a leitura crítica das imagens**. 2004, 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2004.

ALVES, A. L. de C. **As representações de bom professor presentes em educadores Infantis**. 2000, 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Elementos mediadores e significados da docência em educação infantil na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2002, 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

_____. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em Educação Infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. In: 29. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2006. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2006. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2007. 1 CD-ROM.

AMARAL, Karla Patrícia Nepomuceno Rocha Felinto do. **Zilda Martins Rodrigues: a educadora que deu vida ao jardim-de-infância da cidade da criança (1937–1945)**. 2005, 80 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

AMODEU, M. L. M; XAVIER, M. C. B. A formação do educador infantil: currículo da habilitação magistério para a pré-escola. In: 15. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1992. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 1992. 1 CD-ROM.

ANDRADE, Fabíola de Fátima. **Uma polêmica:** a formação continuada de professores de Educação Infantil em São Bernardo do Campo. 2006, 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2006.

ANDRADE, Cyrce M. R. Junqueira de. Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes (Org.) **Educação Infantil:** muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994. p.69-105.

ANGOTTI, Maristela. O trabalho docente na Pré-Escola: concepções teóricas e a realidade da escola pública. 1992^a, 260f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

_____. O trabalho docente na Pré-Escola: concepções teóricas e a realidade da escola pública. Caxambu. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 15^a, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1992b. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 1992b. 1 CD-ROM.

_____. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes (Org.) **Educação Infantil:** muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Trabalho Docente na Pré-Escola:** revisitando teorias, descortinando práticas. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. Aprendizagem profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar. 1998. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

ANTONIO, Manuel. **Gênero e identidade racial de crianças negras e brancas na prática de uma professora de Pré-Escola.** 1999, 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

AQUINO, Ligia Maria Motta Leão de. **Profissional de Educação Infantil:** um estudo sobre a formação das educadoras das creches da secretaria municipal de desenvolvimento social do Rio de Janeiro. 1995, 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1995.

_____. **O lugar do erro na educação infantil:** a construção do conhecimento da professora. 2002, 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

ARAÚJO, Elaine Sampaio. **Matemática e formação em Educação Infantil:** biografia de um projeto. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. **Da formação e do formar-se.** A atividade de aprendizagem docente em uma escola pública. 2003, 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ARAÚJO, Mairce da Silva. **Repensando a Pré-Escola através da formação/ação das professoras.** 1994, 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1994.

ARAÚJO, Maria Noemi. Aspectos práticos e teóricos da formação do educador de creche/pré-escola. **Idéias**, São Paulo, n. 7, p.25-33, 1992.

ARAÚJO, Roberta Negrão de. **O curso normal e a formação da cidadania**: realidade ou utopia? 2006, 152 p. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

ARCE, Alessandra. Jardineira, tia ou professorinha? O reflexo do mito sobre o real. In: 19. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1996. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 1996. 1 CD-ROM.

_____. **Jardineira, tia ou professorinha**: a realidade dos mitos. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 1997.

_____. Compre um kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, São Paulo, (74): 251-283, Abr.2001.

_____. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.

ASSIS, Regina Alcântara de. O trabalho do professor na pré-escola. **Idéias**, São Paulo.n. 2, p.55-59, 1988.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. **Representações de professoras**: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de educação infantil. 2004, 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e o educar. In: 15. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2002. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 2002. 1 CD-ROM.

AZEVEDO, Heloisa Helena. **Necessidades formativas de profissionais de Educação Infantil**. 2000, 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2000.

_____. **Formação inicial de profissionais de Educação Infantil**: desmistificando a separação cuidar–educar. 2005, 230 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

AZEVEDO, Heloisa Helena; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Necessidades formativas de profissionais de Educação Infantil. In: 24. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2001. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 2001. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt7>>. Acesso em: 10 mai.2004. 1 CD-ROM.

_____. O binômio cuidar e educar na Educação Infantil e a formação inicial de seus profissionais. In: 28. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2005. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2005. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 08 jan. 2007. 1 CD-ROM.

BARBON, Antonio Domingos. **Os centros específicos de formação e aperfeiçoamento do magistério em São Paulo**: o núcleo de Rio Preto. 1991, 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1991.

BARBOSA, Adriana Aparecida. **A formação dos profissionais de creche**: a passagem de pajem a professora. 1999, 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1999.

BARRETO, Eli Maria de Melo. **O processo de construção curricular**: um caminho possível para a formação continuada do professor. 1993, 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

BARROS, Marta Silene Ferreira. **Formação continuada e prática pedagógica: um estudo das representações de professoras da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental do município de Maringá.** 2004, 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

BASBAUM, Nahir Roclaw. **O projeto capacitar na voz de educadores que dele participaram.** São Paulo, 1996, 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.

BERTÃO, Flávia Renata Bertonha Manoel. **Desejo de ser professora de Educação Infantil: contribuições para estudo da constituição do sujeito no trabalho.** 2005, 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Assis, 2005.

BIGATON, Roslei Aparecida Sindorski. **Perfil de professores da educação básica e análise multidimensional.** 2005, 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2005.

BODNAR, Rejane Teresa Marcus. **A observação e o registro pedagógico na formação em serviço: um estudo sobre as relações teórico práticas com professoras da educação infantil.** 2006, 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BONETTI, Nilva. **A especificidade do professor de educação infantil nos documentos que tratam da formação após a LDB 9394/1996.** 2004, 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. O professor de Educação Infantil um profissional da Educação Básica: e sua especificidade? In: 29. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2006. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2006. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2007. 1 CD-ROM.

BONFANTI, Claudete. **Educação infantil: uma análise das concepções de educadoras de crianças entre três e seis anos sobre a sua prática pedagógica e os elementos metodológicos que a constituem.** 2003, 104 f. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003.

BORGERT, Rosemarie. **A Formação dos educadores e as demandas da educação infantil em Joinville/SC.** 2002, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2002.

BORGES, Maria do Carmo Gonçalves. **A prática educativa e a proposta de formação acadêmica para as educadoras que trabalham diretamente com crianças em creche: um estudo sobre a relação cuidar/educar na cidade de Santos.** 2006, 207 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BORGES, Rose Mary e BARROSO, Marlene Moreira. Oficinas de arte no curso de professores do Instituto de Educação de Nova Friburgo. In: 15. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1992. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 1992. 1 CD-ROM.

BRASILEIRO, Priscila Tambelini. **Formação do professor da educação infantil municipal de Patrocínio (MG): um estudo de caso.** 2002, 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2002.

BRINO, Rachel de Faria. **Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil:** avaliação de um programa de capacitação. 2006, 258 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

BRITO, Solange Araújo T. De. **A formação em foco:** percepções de professores de educação infantil. 2004, 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004.

BROTTO, Maria Áurea Serpa. **Caracterização dos docentes pré-escolares do município de Vila Velha-ES conforme o seu desempenho na teoria de Jean Piaget.** 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 1983.

BUJES, Maria Isabel Edweiss. Professor para as creches? as práticas de formação. In: 14. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1991. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 1991. 1 CD-ROM.

_____. O Desafio da formação de professores para as creches: além do ritualismo. In: 15. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1992. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 1992. 1 CD-ROM.

CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalhar. **Formação de professores para a Educação Infantil:** um estudo realizado em um curso Normal Superior. 2005, 230 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2005.

CAVALCANTE, Eliani Dombronski. **Uma escola, três identidades:** um estudo sobre a influência da identidade da escola no processo de formação continuada de seus professores. 2006, 238 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

CAVALHEIRO, Rejane. **Trajetórias de formação no Ensino Superior:** um estudo com os professores que atuam nos cursos de Pedagogia da UFSM. 2006, 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

CALVI, Elcy Dutra. **A Formação de educador de creche:** garantia da qualidade de ensino. 2005, 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2005.

CAMPOS, Maria Malta et al. Profissionais de creche. **Cadernos Cedes**, São Paulo, (9): 39-66, 1984.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, São Paulo, (68) Especial: 126-142, Ano XX, dez.1999

_____. A formação de profissionais de Educação Infantil no contexto das reformas brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, Tisuko m. (Org.) **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002, p. XII – XXIII.

CAMPOS, Rosania. **Entre sonhos e lutas:** a formação das professoras leigas na Educação Infantil. 2001, 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

CAPISTRANO, Naire Jane. **A Educação Física na escola infantil:** saberes e fazeres de professores. 2003, 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

- CARDOSO, Beatriz Roberto de Lima. **Políticas municipais de formação contínua de professores na educação infantil**: estudo de caso. 2004, 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2004.
- CARMONA, Márcia Siécola. **A competência do educador segundo a concepção do curso de pedagogia face a LDB**: um estudo de caso. 2002, 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2002.
- CARVALHO, Luisa Maria Delgado de. **As Educadoras atendentes dos centros de educação infantil de Petrópolis: perfil profissional e condições de trabalho**. 2005, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2005.
- CARVALHO, Rosa Malena de Araújo. **Corporeidade e cotidianidade**: interfaces na formação de professores. 2006, 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- CARVALHO, Tânia Câmara Araújo de. **A (re) construção de saberes no coletivo**: resgate de um processo de assessoria pedagógica. 1999, 148f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1999.
- CASTRO, Michele Guedes Bredel de. **Professores de educação infantil**: concepções de aprendizagem. 2004, 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2004.
- CAVICHIA, Durlei de Carvalho. Formação continuada de educadores para a integração creche/pré-escola num programa de cooperação universidade/prefeitura. In: 17. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1994. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 1994. 1 CD-ROM.
- CEPERA, Altmary Aparecida. **Educação Infantil e formação profissional docente**: um estudo sobre o programa PEC. 2006, 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- CERISARA, Ana Beatriz. Reflexões sobre a formação de professores da Pré-Escola. In: 13. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1990. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 1990. 1 CD-ROM.
- _____. Educação Infantil: um jogo de quebra-cabeça ou quebrando a cabeça? In: **Perspectiva**, Florianópolis, ano 1, n.17, p.11-24, jan./jun.1992.
- _____. Creche e universidade: a busca da melhoria da qualidade da formação de professores. In: 15. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1992b. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 1992. 1 CD-ROM.
- _____. Educador: em busca do sujeito. In: 16. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1993. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 1993. 1 CD-ROM.
- CERISARA, Ana Beatriz et al. Creches e Pré-Escolas: instituições e os profissionais da educação de 0 a 6 anos em Florianópolis. In: 17. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1994. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 1994. 1 CD-ROM.
- CERISARA, Ana Beatriz. **A construção de identidade das profissionais de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. 1996. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CERISARA, Ana Beatriz. Educadores de creche: entre o feminino e o profissional. In: 20. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1997, 184f. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 1997. 1 CD-ROM.

_____. **Professoras de Educação Infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz; ROCHA, Eloísa A C.; SILVA FILHO, J. J. Educação Infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para avaliação de contextos educativos. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, Tisuko M. (Org.) **Formação em Contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002, pp.203-231.

CICONE, Vilma Inez Vila Barros. **Mudanças ocorridas na prática docente de professores de pré-escola face a uma inovação educacional:** um estudo de caso. 1995, 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

CORDEIRO, Angélica Maria Adurens. **O sentido e o significado das práticas de cuidar e educar das educadoras de creche:** as condições subjetivas e objetivas. 2005, 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

CORREA, Carla Eliane. **Um estudo sobre tempo e espaço na prática pedagógica de educadoras de educação infantil.** 2005, 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

COSSIO, Maria de Fátima. **Construção da identidade profissional:** o papel dos cursos de formação de professores. 1999, 230f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

COSTA, Angela Maria. **O Proepr** – Programa de Educação Pré-escolar em Mato Grosso do Sul. 1994, 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Mato Grosso, Campo Grande, 1994.

COSTA, Adalvo da Paixão Antonio. **A arte do educador infantil e a sua prática pedagógica.** 1998, 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1998.

COSTA, Dinara Pereira Lemos Paulino da. **A influência de um programa de formação continuada com vistas a implantação do Proepr no desempenho de profissionais de creche assistenciais.** 2006, 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

COSTA, Maria Bernadete Diniz. **Processos formativos de educadoras da infância de uma creche comunitária de Belo Horizonte:** suas histórias e seus saberes. 2005, 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2005.

COSTA, Rosana Tosi da. **A habilitação em educação infantil no curso de pedagogia da PUCSP:** um estudo de caso. 2005, 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

COSTA, Rosângela Fátima da. **A universidade e a psicomotricidade nos cursos de formação de professores.** 2004, 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

COSTA, Saionara. **A interação professor–criança na Educação Infantil:** contribuições para o processo de auto–avaliação na formação docente. 2006, 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

COSTALONGA, Elida Maria Fiorot. **Formação universitária de professores para o ensino da linguagem escrita:** um estudo a partir dos discursos didático-formadores. 2006, 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

COUTINHO, Maria Ione Alexandre. **Educadoras infantis:** o que pensam sobre questões de gênero? 2005, 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

COUTINHO, Gisele Cassia de Almeida. **Os significados e os sentidos da arte na formação de professores.** 2006, 137 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 79-89, maio 1996.

_____. A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará: a construção de um caminho. In: MACHADO, Maria Lúcia (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002, pp.224-232.

CUNHA, Beatriz Beluzzo Brando e CARVALHO, Luciana Fátima de. Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. In: 25. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2002. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 2002. 1 CD-ROM.

DEHEINZELIN, M. Esboço de uma proposta curricular para formação de educadores de creche em nível de 2º grau. In: ROSEMBERG, Fulvia; CAMPOS, Maria Malta e VIANA, Cláudia P. (Orgs) **A Formação do educador em creche:** sugestões e propostas curriculares. São Paulo: Textos Fundação Carlos Chagas/DPE, 1992. pp. 119-132.

DELGADO, Raimundo Afonso Cardoso. **Formação contínua docente:** um olhar epistemológico sobre a proposta da escola cabana. 2005, 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

DEMARTINI, Patricia. **Professores de crianças pequenininhas:** um estudo sobre a especificidade desta profissão. 2003, 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

DIAS, Regina Célia e FARIA FILHO, Luciano Mendes. As trabalhadoras de creche da região metropolitana de Belo Horizonte. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 14ª, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1991. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 1991. 1 CD-ROM.

DIEB, Messias Holanda. **Educação infantil e formação docente:** um estudo em representação social. 2004, 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

DINIZ, Maria de Lourdes. **Parâmetros em ação:** um olhar sobre a formação continuada na educação infantil. 2005, 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

DUARTE, Vanice de Castro. **PROCAP:** uma experiência de educação continuada em Juiz de Fora. 2004, 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2004.

DUTOIT, Rosana Aparecida. **A formação do educador de creche na dinâmica da construção do projeto educacional.** 1996, 265f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

FARENZENA, Rosana Coronetti. **Formação lúdica:** referencial para pensar a formação do professor em educação infantil. 2005, 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005.

FERNANDES, Luciete Valota. **Sentidos e significados atribuídos pelos professores a formação no Pedagogia Cidadã.** 2005, 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FERNANDES, Marisa Zanoni. **Representação social do bom professor da educação infantil.** 2004, 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

FERNANDES, Sônia Lima. **Grupos de formação:** análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da Educação Infantil. 2000, 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

_____. Grupo de formação: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores de Educação Infantil. In: 27. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1992. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 2001. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt7>>. Acesso em: 10 mai.2004. 1 CD-ROM.

FERRAZ, Beatriz Mangione Sampaio. **A Formação das educadoras de creche pós-LDB:** perfil e propostas de formação presentes na produção acadêmica da PUC-SP (1998-2004). 2004, 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

FERREIRA, Cláudia Roberta. **Tateios e verdades possíveis sobre a formação da professora a partir da tecnologia informática na escola.** 2004, 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FERREIRA, Vera Laura de Los. **A Construção da professora de educação infantil pautada na autonomia:** entrelaçando gênero e profissão. 2003, 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

FERRONATTO, Sonia Regina Brizolla. **Psicomotricidade e formação de professores:** uma proposta de atuação. 2006, 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

FINK, Alessandra Tiburski. **O cuidar e o educar na educação infantil:** uma questão da prática pedagógica. 2005, 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005.

FIORIM, Laurenice Maria C. **Auxiliares do desenvolvimento infantil:** suas concepções sobre creche e trabalho. 1995, 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995.

FLEURY, Maria das Graças. Há uma criança dentro da professora? In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes (Org.) **Educação Infantil:** muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994. p.131-158.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Conversando com educadoras e educadores de berçário:** relações de gênero e de classe na Educação Infantil. 2000, 300f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

FRANCISCO, Denise Arina. **Processo de formação docente das educadoras leigas de creches comunitárias.** 2005, 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Na procura de um curso: currículo-formação de professores-educação infantil: identidade (s) em (des) construção.** 2006, 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FRANGELO, Ana Luzia Jardim. **As concepções de diretoras e pedagogas sobre a formação em serviço das d. i.s.** 1999, 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.

FREIRE Adriane. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sônia et alí. **Infância e Educação Infantil.** Campinas: Papirus, 1999, p.77-99.

FREITAS, Anita Viudes Carrasco de. **Práticas educativas em creche pública do município de São paulo no período de transição para a Secretaria Municipal de Educação (1999-2003).** 2006, 247 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GARANHANI, M. C. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança.** 2004, 145 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

_____. Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes dos saberes para o trabalho docente. In: 28. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2005. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2007. 1 CD-ROM.

GARCIA, Regina Leite. Uma experiência de curso de Pós-Graduação Lato Sensu na área de educação pré-Escolar: tentativa de co-gestão. **Cadernos Cedes**, São Paulo, (9): 84- , 1984.

GARMS, Gilza Maria Zauhy. **(Re) construindo o trabalho docente na pré-escola: uma tentativa de intervenção.** 1998, 243f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 1998.

GAZZETTA, Maria Cecília. **Educação infantil: (re) significando as ações entre o cuidar e o educar.** 2005, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2005.

GENTIL, Mônica S. Quem é o profissional de creche que lida com as crianças de 0 a 6 anos: um estudo em creches do município de Campinas. In: 13. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1990. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 1990. 1 CD-ROM.

GIOVANELI, Rita De Cássia. **Característica da identidade e competência do professor coordenador de educação infantil.** 2006, 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2006.

GOMES, Ana Cledina Rodrigues. **O curso de Pedagogia e a formação dos docentes para a Educação Básica: a visão dos egressos e formadores sobre a formação inicial.** 2006, 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

GOMES, Marineide de Oliveira. **As Identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do “eu” ao “nós”.** 2003, 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do ‘eu’ ao ‘nós’. In: 27. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2004. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2007. 1 CD-ROM.

GOMES, Marta Quintanilha. **A Participação na formação de professores:** movimento para a formação humana. 2004, 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

GOMIDE, Eufrida Felix de Souza. **Educadores de creche:** concepções e prática: um estudo de caso. 1992, 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, 1992.

GOMIDE, Eufrida Felix de Souza; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educadores de creche: concepções e prática (um estudo de caso). In: 16. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1993. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 1993. 1 CD-ROM.

GONÇALVES, Jove Cesar. **A prática pedagógica do professor de educação física na educação infantil.** 2004, 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.

GONÇALES Filho, José. **Formação permanente de professores:** uma prática transformadora para a educação infantil. 2003, 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GONÇALVES, Maria Esmênia Ribeiro; GIRARDI, Celina Imaculada. Habilitação: educação pré-escolar – aspectos de sua criação e implantação na UFSC. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 1, n.2, p.84-92, jan./jun.1984.

GONTIJO, Cleyton Hércules. **O trabalho na formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental.** 1999, 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

GUASSELLI, Maristela Ferrari Ruy. **Dizeres, saberes e fazeres do professor no contexto da inclusão escolar numa escola pública municipal de Novo Hamburgo/RS.** 2005, 108 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GUEDES, Leni dos Santos. **Década de 1990:** educação em transição ou mudança? O impacto da política atual da formação do educador e do cidadão do futuro. 2003, 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2003.

GUIMARÃES, Daniela; NUNES, Maria Fernanda Rezende; LEITE, Maria Isabel. In: KRAMER, Sônia et alii. **Infância e Educação Infantil.** Campinas: Papirus, 1999, p.159-174.

HAGE, Maria do Socorro Castro. **Caminhos e descaminhos da Educação Infantil:** dilemas de uma educadora paranaense. 1997, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

HASSE, Simone Hedwing. **Formação docente e educação da criança de zero a seis anos:** análise dos trabalhos apresentados na Anped (1996 a 2001). 2004, 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

HORN, Maria da Graça de Souza. **A prática pedagógica do professor pré-escolar:** do imprevisto ao equívoco. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 1991.

HUET, Bernard. Uma reflexão sobre o papel de professor de pré-escola. **Idéias**, São Paulo, n. 14, p.25-30, 1992.

JESUS, Dilce Esmeraldina de. **Desalinhando experiências**: percursos da e na formação de profissionais de creches/pré-escolas das classes populares. 1996, 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1996.

JOAQUIM, Cristiani da Silva. **Interação professor-bebê em creches inclusivas**. 2004, 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. A educação do educador: a pedagogia respondendo às paixões. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes (Org.) **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Projeto de profissionalização de auxiliares de desenvolvimento infantil para creches do município de São Paulo. In: ROSEMBERG, Fulvia; CAMPOS, Maria Malta e VIANA, Cláudia P. (Orgs) **A formação do educador em Creche**: sugestões e propostas curriculares. São Paulo: Textos Fundação Carlos Chagas/DPE, 1992. pp.69-110.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, São Paulo, (68) Especial: 61-79, Ano XX, dez.1999

_____. Formação de profissionais de Educação Infantil: prática reflexiva e profissional. In: 23.REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2000b. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 2000. 1 CD-ROM.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.107-115.

_____. Um estudo de caso no Colégio D. Pedro V. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, Tisuko M. (Org.) **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002, pp.153-201.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida et al. Diagnóstico da formação dos profissionais de creches no Estado de São Paulo. In: KISHIMOTO, Tisuko Morchida et al. **Formação dos profissionais de creches do Estado de São Paulo**: 1997-1998. São Paulo: Fundação ORSA, 2000a. pp. 97-141.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida et al. **Formação dos profissionais de creches do Estado de São Paulo**: 1997-1998. São Paulo: Fundação ORSA, 2000.

KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 45, nº 165, pp.189-207, mai./ago.1989.

_____. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: Moreira, A. F. (Org.) **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas, Papirus, 1994.

_____. “Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço” In: KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**: Formação de professores em curso. Rio de Janeiro, Papéis e Cópias e Escola de Professores, 1995d.

_____. A formação de profissionais da Educação Infantil: questões e tensões: In: KRAMER, S. (Org.). **Formação de profissionais de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ravil, 2001. p.89-104.

_____. (Org.). **Formação de profissionais de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.117-132.

_____. Histórias de formação: as entrevistas, seu contexto e procedimentos. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p.22-36.

_____. (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. “É preciso dar um sacode no pedagógico”: profissionais da Educação Infantil falam de mudança. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p.88-99.

_____. Na gestão da Educação Infantil, nós temos meninas no lugar de professoras? In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p.121-129.

_____. Formação e pesquisa: teoria e metodologia nos bastidores. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p.172-180.

_____. Formação de professores, a necessária democratização da Educação Infantil. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p.217-240.

_____. Na gestão da Educação Infantil, nós temos meninas no lugar de professoras? In: 28. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2005. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2005. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2007. 1 CD-ROM.

KRAMER, Sônia.; NUNES, Maria Fernanda.; CORSINO, Patrícia. Formação de profissionais da Educação Infantil: um desafio para as políticas municipais. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p.16-21.

KRAMER, Sônia. et ali. Nos relatos de professores: conquistas e ambigüidades da Educação Infantil, concepções e distorções. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p.38-54.

KRAMER, Sônia. et ali. Educar e cuidar: muito além da rima. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 55-86.

KRAMER, Sônia et ali. Gestão da Educação Infantil: a história começa quando eu entro nela. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p.100-120.

KULISZ, Beatriz. **Prática pedagógica de Educação Infantil: indicações para a construção de um referencial pedagógico**. 2001, 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2001.

LAGUNA, Shirley Puccia. **Reconstrução histórica do Curso Normal da Escola Americana de São Paulo (1889-1993)**: internato de meninas: uma leitura de seu cotidiano e da instrução e educação feminina aí ministradas. 1999, 433f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.

LANTER, Ana Paula Santos Lima. **“O profissional de Educação Infantil e as práticas públicas: o projeto de formação em serviço da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.”** 1999, 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

LANTER, Ana Paula Santos Lima. A Política de formação do profissional de Educação Infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, Sônia et ali. **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 1999, p.131-156.

LEITÃO, Fatima Maria Sabóia. **A Prática pedagógica de professores de salas de pré-escola da rede municipal de Fortaleza**. 2002, 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

LEITE, Regina Lúcia Poppa Scarpa. **Formação do educador reflexivo**: análise de experiência realizada em creches de São Paulo. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Formação dos profissionais em Educação Infantil: Pedagogia X Normal Superior. In: MACHADO, Maria Lúcia (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.189-196.

LIMA, Elieuzza Aparecida de. **Re-conceitualizando o papel do educador**: o ponto de vista da escola de Vigotski. 2001, 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Júlio de Mesquita, Marília, 2001.

LIMA, Flavia Barbosa. **Fatores contribuintes para o afastamento dos professores dos seus postos de trabalho, atuantes em escolas públicas municipais localizadas na região sudeste**. 2004, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

LIMA, Francisca das Chagas Silva. **A formação do educador no contexto da reestruturação produtiva**: impactos e perspectivas. 2002, 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2002.

LIMA, Graziela Escandiel de. **Lembramos...brincamos...a autoformação pela história de vida**. 2002, 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

LIMA, Rochely Silva de. **Os conflitos interpessoais na educação infantil e a ação mediadora das professoras**. 2004, 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

LOCH, Graciela H. Maldonado. **Creche**: papel de pagens e administradoras, realidade e fantasia. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

LOIOLA, L. J. S. L. **Contribuições da abordagem colaborativa e do saber prático contextualizado de professores de educação infantil**. 2004, 377 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

_____. Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de Educação Infantil. In: 28. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2005. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2005. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2007. 1 CD-ROM.

LOPES, Aparecida Espasandin. **O conhecimento profissional dos professores e suas relações com estatística e probabilidade na educação infantil**. 2003, 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

LOPES, Elza Aparecida. **A tematização da prática como estratégia de formação continuada do professor**: problemas e perspectivas. 2005, 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2005.

LOPES, Marcell Ribeiro Castanheira. Descompasso: da formação à prática. In: KRAMER, Sônia et al. **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 1999, p.101-130.

_____. **Ser ou não ser: a identidade do professor de educação infantil**. 2004, 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Campinas.

LOPES, Sonia, Maria Nogueira de Castro. **A oficina de mestres do Distrito Federal: história, memória e silêncio sobre a escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-39)**. 2003, 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

LUMINATI, Ana Paula. **A prática docente na construção do desenvolvimento sócio-moral e emocional da criança pré-escolar**. 2004, 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2004.

LUIS, Suzana Maria Barrios. **Formação docente e avaliação: dos processos formativos ao exercício profissional**. 2000, 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

MACEDO, Lenilda Cordeiro de. **Práticas de cuidado da criança de 0 a 2 anos na creche: novos olhares**. 2005, 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

MACHADO, Maria Lúcia de Alcântara. Instrumentos metodológicos do professor e do coordenador da Criança de 0 a 6 anos. In: 15. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1992. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 1992. 1 CD ROM.

_____. Profissionais para a Educação Infantil: a idealização e o acompanhamento de projetos de formação. In: 21. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1998a. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 1998. 1 CD ROM.

_____. **Formação profissional para Educação Infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos**. 1998, 274f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. Criança pequena, Educação Infantil e formação dos profissionais. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 17, n. especial, p.85-98, jul./dez.1999.

_____. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 191-202, jul. 2000.

MALHEIROS, Marcia Rita Trindade Leite. **Possibilidade e perplexidade nas propostas de formação para professores: a ordem do discurso no campo de estudo da pedagogia**. 2004, 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato grosso do Sul, Campo Grande, 2004.

MARTINS FILHO, Altino José. **Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação**. 2005, 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MASSON, Gisele. **Políticas para a formação do pedagogo: uma crítica às determinações do capital**. 2003, 107 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2003.

MATE, Alexandre Luiz. O ovo que mergulhou até o estrangeiro para se esconder na galinha. **Idéias**, São Paulo, n. 10, p.72-87, 1992.

MATRICARDI, Sandra Papesky Sabbag. **Identidade de educadoras:** emoções e sentimentos relacionados a mudança. 2001, 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MATTIOLI, Olga Ceciliato. **Profissionais de Educação Infantil:** em busca de uma identidade. 1997, 334f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Júlio de Mesquita, Marília, 1997.

MEDEIROS, Maria Brito de. **Caminhos de uma mudança:** (re) construindo a tecetura do saber-fazer como professora na educação infantil. 2004, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

MELIM, Ana Paula. **Olhar o professor de Educação Infantil:** o programa de formação de professores alfabetizadores como objeto de referência. 2005, 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Cuiabá, 2005.

MELLO, Maria Aparecida. **A atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores:** Educação Infantil e Educação Física. 2001, 244f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

MELO, Dinorá Machado; MELLO, Maria Lúcia de Souza e; CARVALHO, Maria Cristina. Formação continuada de profissionais de Educação Infantil: dos fios da história aos desafios da prática. In: KRAMER, S. (Org.). **Formação de profissionais de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Ravil, 2001. pp.105-125.

MELLO, Maria Lúcia de Souza; PORTO, C. L. Concepções de formação em serviço: uma pesquisa com profissionais de secretarias municipais de educação. In: 26. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2003. Poços de Caldas. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2003. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 10 mai.2004. 1 CD-ROM.

MELLO, Monica Ribeiro. **A formação inicial de professores no curso de pedagogia presencial e as tecnologias presentes no cotidiano escolar:** criando possibilidades facilitadoras no processo de escolarização de alunos com necessidades educativas especiais. 2005, 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. 2005, 184 f.

MENDES, Miriam de Fátima Quintino Rosa. **A formação em serviço de professores de educação infantil:** dilemas e perspectivas a partir da análise de casos na cidade de Santos. 2005, 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2005.

MEZACASA, Adriana Kátia Hermes. **Formação continuada:** o programa oficial sob o olhar das profissionais de educação infantil. 2003, 213 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A formação de Educação Infantil: em foco a relação teoria e prática. In: 26. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2003. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 2003. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 10 maio 2004. 1 CD-ROM

_____. Formação de profissionais da Educação Infantil: “sair da teoria e entrar na prática”?. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. p.140-155

_____. **Professores da pré-escola:** trabalho, saberes e processo de construção de identidade. 2006, 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; FIGUEIREDO, Fabiana; BARBOSA, Sílvia Neli. Formação de profissionais da Educação Infantil: “sair da teoria e entrar na prática”?. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p.157-170.

MIGUEL, Magali de Moraes. **Tensões entre o educar e o cuidar de crianças de 0 a 3 anos**. 2004, 104 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2004.

MIRANDA, Cláudia Queiróz. **A releitura de porta-fólios para a construção do trabalho de conclusão de curso de Pedagogia**. 2006, 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MONTEIRO, Cintia Apellaniz Dubois. **O Conhecimento do ser professor de educação infantil: a afetividade e a ludicidade no ato de educar pela pesquisa**. 2003, 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MOREIRA, Maria José Coutinho. **Projeto “Professor Nota 10” – um impacto na prática de formação continuada de professores do Distrito Federal**. 2006, 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

MOREIRA, Marta Candido. **Diversidade cultural e formação de professores/as: uma experiência em um assentamento rural**. 2004, 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004.

MORÉS, Andréia. **Ressignificando os saberes dos docentes no espaço de formação acadêmica**. 2003, 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

MORETTINI, Marly Teixeira. **A personagem professora de pré-escola: o processo de constituição da identidade no cenário de suas trajetórias**. 1998, 239f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Campo Grande, 1998.

MOURA, Ieda Camargo de. **Atividades musicais e desempenho do professor atuante em classes de pré-escolarização**. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1984.

MOURA, Maria Isabela Gerth Landell da. **Centro de formação específica e aperfeiçoamento do magistério (Cefam) no Estado de São Paulo: resgatando sua história e analisando sua contribuição**. 1991, 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1991.

MORON, Claudia Fonseca. **Um estudo exploratório sobre as concepções e as atitudes dos professores de Educação Infantil em relação à matemática**. 1998, 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Campinas, Campinas, 1998.

MUNERATO, Rita Virgínia Salles. **Política de formação de professores em serviço: limites e possibilidades de um programa em parceria**. 2005, 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

NASCIMENTO, M. E. P. Os profissionais da Educação Infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIAS, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marisa Silveira (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados; São Carlos, SP: Editora Ufscar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000, p.99-112.

NASCIMENTO, Maria Sonia do. **Pedagogia: resgatando o conceito em busca de uma possível identidade do curso**. 2004, 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Alagoas.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. As universidades nos projetos de formação continuada: impactos e resultados. In: MACHADO, Maria Lúcia (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, pp.197-202.

OCTAVIANI, Maria Inês Crnkovic. As **concepções de “educar” das profissionais de educação infantil**: um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural, 2003, 228 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

OLIVEIRA, Adilaurinda Ribeiro. **Proposta curricular para treinamento de professores da Educação Pré-Escolar**. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1984.

OLIVEIRA, Adriana Escanho de. **A construção da identidade do professor e seu compromisso ético com o ato de educar**. 2006, 206 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Daniela Motta. **A Formação de professores na Lei 9394/96**: um estudo comparativo das diretrizes estabelecidas para a formação de professores no ensino federal nos anos de 70 e 80. 2002, 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2002.

OLIVEIRA, Marília Villela de. **Formação continuada**: espaço de desenvolvimento profissional do professor e de construção do projeto da escola. 2001, 215f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, Uberlândia, 2001.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. Ciranda, faz de conta e companhia: reflexões acerca da formação de professores para a pré-escola. In: **Idéias**, São Paulo, n. 10, p.17-24, 1992.

_____. Investigando elementos para a construção de um currículo e de programas de formação de educadores para a creche. In: 16. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1995. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 1995. 1 CD ROM.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Contribuições para o esboço de uma proposta curricular para formação de educadores de creche a nível de 2º grau. In: ROSEMBERG, Fulvia; CAMPOS, Maria Malta; VIANA, Cláudia P. (Orgs) **A formação do educador em creche**: sugestões e propostas curriculares. São Paulo: Textos Fundação Carlos Chagas/DPE, 1992. p. 30-48.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, set./dez. 2006, v. 36, n. 129, p. 547-571. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 fev. 2007.

OLIVEIRA, Yolanda Dantas de. **Concepções que permeiam a prática na pré-escola**: um estudo de caso. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Nas tramas do profissional da Educação Infantil: universidade e creches estabelecendo interlocuções, tecendo relações, criando alternativas. In: 19. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1996. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 1996. 1 CD ROM.

_____. Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da universidade à formação dos profissionais de Educação Infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 15, n.28, p.11-20, jul./dez.1997.

- OTTONI, Terezinha de Paula Machado Esteves. **O Papel do mediador adulto frente às relações de dominância na interação entre pares na educação infantil.** 2004, 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade estadual de Londrina, Londrina.
- PAGLIOSA, Joseliane Zanin. **O espaço do lúdico na formação do professor de Educação Infantil.** 2005, 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005.
- PAIM, Greice Mara Chaves. **O significado da expressão "tia" nas relações educativas que ocorrem na Educação Infantil.** 1996, 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 1996.
- PAIXÃO, Katia de Moura Graça. **A Educação infantil e as práticas escolarizadas de educação: o caso de uma EMEI de Marília/SP.** 2004, 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Assis, 2004.
- PAULO, Thais Sarmanho. **Histórias de vida de professores e as marcas de um estilo: uma tarefa possível.** 2006, 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.
- PEDRINI, Maristela. **Estágio docente: uma experiência compartilhada.** 2003, 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- PEIXOTO, Sonia Maria de Araújo. **Histórias, estórias e memórias: professoras de educação infantil.** 2003, 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2003.
- PEREIRA, Maria José. **Formação do profissional da creche como instituição educativa.** 1998, 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, Uberlândia, 1998.
- PEREIRA, Marta Regina Alves. **No Jogo das diferenças: nuances de gênero e prática docente na educação infantil e ensino fundamental.** 2004, 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.
- PERES, Selma Martines. **Práticas de leitura de professoras de educação infantil: narrativas de professoras.** 2006. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- PIASSA, Zuleika Aparecida Claro. **Como fênix renascida das cinzas: análises do processo histórico do curso de formação de docentes em nível médio no estado do Paraná.** 2006, 251 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.
- PIERI, Maria Guilhermina Coelho de. **Contribuição da arte para a formação de professores no Curso Normal Superior.** 2006, 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2006.
- PIMENTA, Sirlei Telles. **A Formação em serviço como espaço de tomada de consciência da função pedagógica das educadoras de creche.** 1999, 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.
- PINHEIRO, Márcia Aparecida P. da Silva. **A formação profissional na prática cotidiana: o que nos contam as educadoras.** 2006, 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PINTO, Rubia-Mar Nunes. **Os professores e a produção do corpo educado:** o contexto da prática pedagógica. 2002, 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

PIRAGIBE, Valentina. **Formação continuada em Educação Física para professores de Educação Infantil:** a técnica do diário de aula. 2006, 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PLETSCH, Glauci Kuhn. **Subsídios à reflexão:** a formação do educador infantil em questionamento. 2003, 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2003.

PORTUGAL, Nina Dutra Bastos. **Especialista em Educação Pré-Escolar:** proposta de currículo e diretrizes para implantação. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1984.

PRADO, Vanda Terezinha Alves. **A formação interdisciplinar do educador de creche:** contribuições para seu estudo. 2003, 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Secretaria do Bem-Estar Social. Projeto de profissionalização das auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs) das creches municipais. Qualificação profissional III. In: ROSEMBERG, Fulvia; CAMPOS, Maria Malta e VIANA, Cláudia P. (Orgs) **A formação do educador em creche:** sugestões e propostas curriculares. São Paulo: Textos Fundação Carlos Chagas/DPE, 1992. pp.3-29

QUADROS, Tereza Maria F. **Observando a prática pedagógica na pré-escola.** 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1987.

RAMOS, Arlene Rosa Pereira. **O curso de formação de professores Pré-Escolares no Estado do Piauí:** um estudo exploratório. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1983.

RAMOS, Rosemary Lacerda. **Formação de educadores para uma prática educativa lúdica:** pode um peixe viver fora da água fria. 2003, 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2003.

RANGEL, Fabiana Alvarenga. **Mediação pedagógica, interação entre alunos e informática educativa:** um estudo sobre a formação de professores de educação infantil na perspectiva da inclusão. 2004, 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2004.

RANGEL, Iguatemi Santos. **A formação continuada de professores de Educação Infantil no sistema municipal de ensino de Vitória:** um confronto entre as propostas oficiais e a opinião dos professores. 2003, 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **O lúdico na prática pedagógica do professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental:** concepções e práticas. 2006, 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

REGO, Tereza Cristina. A capacitação do professor e a questão da língua escrita. **Idéias**, n. 14, p.43-50, 1992.

RENAUD, Daniela. **Imagens – lembranças da formação e docência de professoras de Educação Infantil**. 2005, 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

RIBEIRO, Marisabel de Souza Prado. **A relação educadora – criança: cuidar educando**. 2003, 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

RICCHIERO, Ideli. **Educação Infantil: reflexões sobre formação e atuação docente**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

RIVERO, Andréa Simões. Buscando uma articulação entre as representações de infância e a prática pedagógica das profissionais de Educação Infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 15, n.28, p.51-78, jul./dez. 1997.

_____. **Da educação pré-escolar à Educação Infantil: um estudo das concepções presentes na formação de professores no curso de Pedagogia**. 2001, 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

_____. Da educação pré-escolar à Educação Infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no curso de Pedagogia. In: 24. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2001. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 2001. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt7>>. Acesso em: 10 mai.2004. 1 CD-ROM.

ROBERTO, Marcia Maria dos Santos Silvestre. **Atuação docente no berçário: entre os saberes científicos e as competências práticas do saber fazer**. 2006, 214 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2006.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Pré-Escola: uma contribuição possível? Subsídios para a formação dos professores. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 10, n.17, p.25-36, jan./jul.1992.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Pré-Escola: uma contribuição possível? Subsídios para a formação de professores. In: 15. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1992b. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 1992. 1 CD ROM.

ROCHA, Lúcia de Fátima Assis. **Educação infantil: a organização do trabalho pedagógico e a formação docente**. 2002, 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

RODRIGUES, Maria Bernadete Castro. Encaminhando questões sobre a habilitação magistério para pré-escola. In: 14. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1991. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 1991. 1 CD ROM.

_____. Educadores para a transformação com quem podemos contar? Reflexões sobre a formação de professores para a área de Educação Infantil. In: 15. REUNIÃO ANUAL DA Anped, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1992. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 1992. 1 CD ROM.

_____. **Formação de professores para a Educação Infantil: análise de uma habilitação**. Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

RODRIGUES, Maria Bernadete Castro. Formação de professores para a Educação Infantil: algumas conclusões e questionamentos. In: 16. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 1993b. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 1993. 1 CD ROM.

RODRIGUES, Verônica Marques. **A Formação política do professor de educação infantil:** entre a construção coletiva e a regulamentação das competências do modelo neoliberal. 2003, 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ROLIM, Liliam Reis. **O professor de educação física na educação infantil:** uma revisão bibliográfica. 2004, 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Nove de Julho, Bauru, 2004.

ROMERO, Lisane Anes. **Processos colaborativos na formação do profissional de Educação Infantil.** 2001, 235f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

ROSA, Daiani Clesnei da. **A teoria e a prática na formação docente:** uma re(visão) do curso de formação magistério. 1999, 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) UNISINOS, Esteio, 1999.

ROSA, Leonor Cardoso. **Educação Infantil e seus professores: estudantes e profissionais do ISERJ.** 2004, 143 p. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia et al. Trabalhando com pagens. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p.71-86, maio 1984.

ROSEMBERG, Fulvia; CAMPOS, Maria Malta; VIANA, Cláudia P. (Orgs) **A formação do educador em creche:** sugestões e propostas curriculares. São Paulo: Textos Fundação Carlos Chagas/DPE, 1992.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde e SILVA, Ana Paula Soares. Desafios atuais da Educação Infantil e a qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? In: 23. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2000. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 2000. 1 CD ROM.

ROSSI, Alba Maria Ferreira. **Institutos superiores de educação:** da utopia dos discursos legais e pedagógicos à realidade de projetos. 2005, 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2005.

RUBIATO, Adriana Guimarães Dias. **A construção da imagem docente e a função do professor de educação infantil:** elementos para uma reflexão. 2006, 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Araraquara, 2006.

SALVA, Renata Sanches. **Retratando a formação e a atualização do profissional da Educação Infantil:** um estranho no parque. 1999, 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) UPM, São Paulo, 1999.

SANCHES, Emília M. B. Castro; RODRIGUES, Maria de Lourdes da Paz Rodrigues & HOMMA, Maurício. As políticas públicas e alguns retratos do atendimento à criança pequena financiados pela SEAS/MPAS. In: KISHIMOTO, Tisuko Morchida et al. **Formação dos profissionais de creches do Estado de São Paulo:** 1997-1998. São Paulo: Fundação ORSA, 2000. p. 9-42.

SANCHES, Maria Cecília. **Atividades pré-escolares e a formação da criança:** a relevância do papel da professora. 2002, 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

- SANT'ANNA, Andréa do Nascimento. **“Repensando a formação do profissional de Educação Infantil em Niterói”**. 2000, 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2000.
- SANTOS, Cláudia Oliveira. **A formação docente em Educação Infantil como direito social**. 2005, 290 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2005.
- SANTOS, Helvezir Ribeiro dos. **A formação continuada do professor de educação infantil: um estudo dos cursos de formação por SME e BABES no município de São Paulo 1989 –1996**. 2005, 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Nove de Julho, Bauru, 2005.
- SANTOS, Helena Maria dos. **O Estágio curricular na formação de professores: diversos olhares**. 2004, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- SANTOS, Maria Walburga dos. **Educadoras dos parques infantis em São Paulo: aspectos de sua formação e prática entre os anos de 1935 e 1955**. 2005, 299 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- SANTOS, Marisa Oliveira Vicente dos. **Contribuições da formação contínua em serviço para a construção da identidade do profissional de educação infantil**. 2004, 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2004.
- SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. **Cefam: que prática produziu?** 2004, 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- SANTOS, Silvia Lara Stein Arruda dos. **Relembrando a trajetória devida: uma forma de alcançar a articulação entre auto-conceito, auto-estima e desempenho docente?** 2003, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- SAPAROLLI, Eliana C. L. **Educador Infantil: uma ocupação de gênero feminino**. 1997, 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.
- SAYÃO, Deborah Tomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo a partir de professores na creche**. 2005, 272 f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- SCARPATO, Marta Thiago. **Educação integral e prática docente**. 2006. 100 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- SCHULTZ, Lenita Maria Junqueira. **A criança em situação de beçário e a formação do professor para a educação infantil**. 2002, 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2002.
- SECCHES, Ana Maria. Proposta curricular para formação de educadores em nível de 2 ° Grau. In: ROSEMBERG, Fulvia; CAMPOS, Maria Malta; VIANA, Cláudia P. (Orgs) **A formação do educador em creche: sugestões e propostas curriculares**. São Paulo: Textos Fundação Carlos Chagas/DPE, 1992. p. 110-118.
- SEGAT, Taciana Camera. **Ações investigativas e colaborativas no processo de formação de professores e nas práticas em educação infantil**. 2002, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

SERRÃO, Célia Regina Batista. A formação contínua no programa creche/pré-escola/Secretaria do Menor: detalhe ou elemento constitutivo?. In: KISHIMOTO, Tisuko Morchida et al.

Formação dos profissionais de creches do Estado de São Paulo: 1997-1998. São Paulo: Fundação ORSA, 2000. pp. 43-72.

SILVA, Ana Paula Lucena Cardoso da. **O lúdico na educação infantil:** concepções e práticas dos professores na rede municipal de Campo Grande-MS. 2006, 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

SILVA, Cirlei Evangelista. **Formação continuada de educadoras infantis:** uma proposta de intervenção. 2004, 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

SILVA, Hugo leonardo Fonseca da. **As trabalhadoras da Educação Infantil e a construção de uma identidade política.** 2006, 291 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

SILVA, Cristiane Ribeiro da. **Concepções de educadoras infantil sobre o seu trabalho com bebês, no cotidiano de creche.** 2003, 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais de creche no coração da cidade:** a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte. 2004, 210 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2004.

SILVA, Jória Pessoa de Oliveira Silva. **O professor de educação infantil e a importância da formação inicial na prática pedagógica.** 2002, 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2002.

SILVA, Léa Stahischmidt Pinto. **O brincar de faz-se-conta e a imaginação infantil:** concepções e prática do professor. 2003, 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Luceia Maria Ferreira da. **O professor entre o sonho e a frustração:** a realidade possível. 2003, 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Maria Rita Santos da. **Projeto Proformar:** os dilemas dos docentes em formação da rede pública de ensino. 2005, 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2005.

SILVA, Sandra Albano da. **As concepções dos educadores de creche e as possibilidades para o desenvolvimento infantil.** 1997, 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 1997.

SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da. **Pedagogia dos projetos:** a prática de professoras da rede de educação infantil de Itajaí. 2005, 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2005.

SILVA, Gláucia Cristina. **Educadora infantil:** a profissional esquecida? Pesquisa sócio-antropológica realizada em uma Creche Estadual de Cuiabá-MT, no período de 1997 a 1999. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Cuiabá, 1999.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Identidade profissional e escolarização de educadoras de creche comunitária:** histórias de vida e produção de sentidos. 1999, 246f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Os profissionais da Educação Infantil:** formação e construção de identidades. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A profissionalização do professor de Educação Infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, Maria Lúcia (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002, pp.203-211.

_____. **A professora de educação infantil e sua formação universitária.** 2003, 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SILVA, Janssen Felipe da. **Políticas de formação para professores:** aproximações e distanciamentos políticos e epistemológicos. 2001, 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

SILVA, Leilany Fernandes Rodrigues Arruda da. **Concepções norteadoras da prática pedagógica de professoras da educação infantil e uso pedagógico da culinária:** possíveis relações. 2003, 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

SILVA, Marta Regina Paulo da. **Infância, formação e experiência:** um olhar para os processos formativos das educadoras e educadores da educação infantil. 2004, 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVERIA, Adriana Ximenes Machado. **Entre o trabalho da educadora e o da pesquisadora:** o desenvolvimento de projetos artístico-estético na Educação Infantil. 2006, 229 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVEIRA, Maria Lúcia Bastos Reis da. **O olhar do Ensino Superior para a dança do fazer-se e ser professor de Educação Infantil.** Campinas, 1998, 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 1998.

SINDICATO DOS SERVIDORES PÚBLICOS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo para Criação de uma Habilitação Profissional a Nível de 2º Grau para Educador de Creche. In: ROSEMBERG, Fulvia; CAMPOS, Maria Malta e VIANA, Cláudia P. (Orgs) **A formação do educador em creche:** sugestões e propostas curriculares. São Paulo: Textos Fundação Carlos Chagas/DPE, 1992. p.133-160.

SKRZYPIETZ, Marilei Andrade. **A utilização da informática educativa na formação de professores e suas implicações para a prática pedagógica no contexto da Educação Infantil.** 2006, 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

SOARES, Carla de Almeida. **Curso Superior – importante ou necessário?** Estudo sobre o nível de formação de professoras da educação infantil. 2004, 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2004.

SOARES, Sandra Lúcia Ferreira A. Costa. **Formação continuada de educadores de Educação Infantil:** um desafio para o cotidiano da escola. 1992, 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

SOUZA, Abigail de Andrade. **Conhecimentos sobre ensino criativo do professor pré-escolar e sua influência no desempenho criativo dos alunos.** 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1985.

SOUZA, A. P. S. de; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? In: 23. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 2000. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2000. 1 CD-ROM ou Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/23/trabtit1.htm#gt7>>. Acesso em: 10 mai.2004. 1 CD-ROM.

SOUZA, Maria das Graças Umbelino. **“Coisinha”, “anjinho” ou “diabinho”: a criança aos olhos da professora pré-escolar.** 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, Eliana Silva de. **A prática docente na Escola Bosque: o desafio educativo de uma proposta construtivista.** 2004, 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

SOUZA, Kátia Silene Fernandes de. **A relevância do adulto significativo na interação com crianças de quatro a dezoito meses de idade no espaço da creche:** um estudo de caso. 2004, 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SOUZA, Marilizi Fischer Silveira de. **A concepção de professoras de crianças de 0 a 3 anos sobre os saberes necessários para serem uma boa professora de bebês.** 2006, 70 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do itajaí, Itajaí, 2006.

SOUZA, Marta Ueba Miranda de. **Aperfeiçoamento de recursos humanos na pré escola mediante educação a distância:** subsídios para um programa. 1993, 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1993.

SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. Esboço para uma Proposta curricular para a formação de educadores de creches a nível de 2º grau: subsídios para o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de São Paulo. In: ROSEMBERG, Fulvia; CAMPOS, Maria Malta e VIANA, Cláudia P. (Orgs) **A formação do educador em creche:** sugestões e propostas curriculares. São Paulo: Textos Fundação Carlos Chagas/DPE, 1992. pp. 49-68.

SPADA, Ana Corina Machado. **Educação Infantil no contexto da creche** – um estudo sobre a educação, o cuidado da criança de zero a três anos e a formação de professores no município de Marília-SP. 2006, 235 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2006.

STEFANELLO, Valdir Vicente Lago. **A atuação docente na perspectiva do desenvolvimento da moralidade na criança:** um estudo à luz da teoria de Piaget. 2005, 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.

TERCIOTTI, Adelci Hilda Mendes. **Da orientação oficial à prática efetiva:** o percurso de ações e idéias sobre formação continuada da Educação Infantil. 2001, 246f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, Araras, 2001.

TERCIOTTI, Adelci Hilda Mendes; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Da orientação oficial à prática efetiva: o percurso de ações e idéias sobre a formação continuada do educador infantil. In: 25. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 2002. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 2002. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/25/texced25.htm#gt6>>. Acesso em: 10 maio 2004. 1 CD-ROM.

TIEZZI, Marcia Elizabeth Plessmann. **Professor, ser e não ser:** uma questão de identidade. 1997, 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

TINÉ, Sandra Zita Silva. **Curso normal superior:** políticas e percursos no Distrito Federal. 2004, 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

- TOMAZZETTI, Cleonice Maria. **Pedagogia e infância na perspectiva intercultural:** implicações para a formação de professores. 2004, 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- TOMIO, Noeli Assunta Oro. **Concepções do professor alfabetizador:** uma visão histórico-crítica. 2004, 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.
- TOZETTO, Anita Henriqueta Kubiak. **Educação musical:** a atuação do professor na educação infantil e série iniciais. 2003, 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2003.
- TRISTÃO, Fernanda Carolina. **Ser professora de bebês:** um estudo de caso em uma creche conveniada. 2004, 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- TURNES, Maria Aparecida Hahn. **Formação continuada e mudanças nas práticas escolares.** 2006, 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- VALLE, Lilian Cristina Souza. **Os saberes dos professores de educação infantil:** características, conhecimentos e critérios. 2005, 70 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2005.
- VARGAS, Moema Crisóstomo Guimarães. **Significações e sentidos produzidos sobre o lugar da direção no processo de formação docente na escola.** 2006, 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.
- VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de e FERNANDES, Ângela M. Dias. Construindo o perfil dos profissionais de Educação Infantil da rede Pública de Niterói. In: 21. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 1998. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 1998. 1 CD ROM.
- VENZKE, Lourdes Helena Dummer. **Professoras das escolas municipais de educação infantil de Pelotas:** identidades em construção. 2004, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.
- VICTOR, Analice Cordeiro dos Santos. **Ensinando e aprendendo a ler na escola infantil:** reflexões sobre o saber fazer de uma professora. 2004, 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.
- VIEIRA, Livia Maria Fraga. Proposta para criação de curso regular de qualificação profissional a nível de 1º Grau do educador Infantil de creche ou similar da prefeitura municipal de Belo Horizonte. In: 18. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 1995. Caxambu: **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped/GT07, 1995. 1 CD ROM.
- _____. A formação profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**, São Paulo. v. 10, nº 1 (28), p.28-39, mar. 1999.
- VITAL, Ana Ruth Maia. **Formação do educador infantil da rede municipal de ensino em Manaus:** seus múltiplos saberes no ensinar e no aprender. 2005, 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2005.
- VOLPATO, Cláudia Fernandes. **Subsídios norteadores de proposta de uma formação continuada para educadores de creche.** 2001, 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Júlio de Mesquita, Botucatu, 2001.

WADA, Maria José Figueiredo Ávila. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na Educação Infantil. **Pro-Posições**, São Paulo. (42): 53-65 set./dez.2003.

WENDHAUSEN, Adriana Maria Pereira. **O processo de formação continuada dos professores e professoras de Educação Física que atuam na Educação Física na Educação Infantil no município de Florianópolis**: 1993–2004. 2006, 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

ZANCONATO, Maria Zilda Facin. **A identidade institucional da creche e a ação educativa berçarista-criança**: um estudo de caso. 1995, 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, Uberlândia, 1995.

_____. **Relação berçarista-criança**: a teoria e a prática. Bauru, SP: Edusc, 1996.

ZANELLA, Andréa Vieira; CORD, Denise. Atuação docente e Educação Infantil: contribuições da Psicologia. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 17, n. especial, p.73-83, jul./dez.1999.

ZANFORLIN, Maria Christina de Andrade. **A formação continuada de professores na dimensão da interdisciplinaridade**: análise de uma experiência na pré-escola. 2003, 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2003.

ANEXO B – PRODUÇÕES CIENTÍFICAS PORTUGUESAS SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA (1980–2006)

AFONSO, N. A Avaliação da formação de educadores de infância e professores do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico. In: N. Afonso e R. Canário (Org.). **Estudos sobre a situação da formação inicial de professores**. Porto: Porto Editora/Inafop, 2002.

CARDONA, M. J. A formação de educadores de infância nas escolas superiores de educação públicas: análise comparativa dos primeiros planos de estudo. **Revista da ESES**, n.4, p. 65-73, 1993.

_____. **Modèles de formation initiale et développement professionnel**. Les instituteurs de lécole maternelle au Portugal. Universidade de Caen Basse-Normandie, França, 2001.

_____. Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional: um estudo sobre os educadores de infância portugueses. **Revista do Gedei Infância e Educação: investigação e práticas**. n. 5, p.42-61, 2002.

_____. **Educação de infância: formação e desenvolvimento profissional**. Lisboa: Edições Cosmos, 2006.

COSTA, M. H. **A construção social da identidade do educador de infância**. Braga: Ed. APPACDM.1998.

CRÓ, M. L. **Formação inicial e contínua de educadores/professores**. Porto: Porto, 1998.

ESTRELA, A.; ESTRELA, M. T. **Curso de educadores de infância: um estudo de avaliação**. Lisboa: GEP-ME, 1990.

FORMOSINHO, J. Quatro modelos ideais de formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teorista, o modelo compartimentado e o modelo integrado. In G.E.P. (Org.). **As Ciências da Educação e a formação de professores**. Lisboa; Ministério da Educação, 1987, p. 81-100.

_____. Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro. 1991. p. 237-257.

_____. **Modelos e processos de formação de educadores e professores**. Braga: IEC –UM. 1997. (mimeo).

_____. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.p.169-188.

_____. **A insubstituibilidade do papel do supervisor cooperante**. Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança. Braga. Outubro de 2002. (mimeo).

_____. Academização da formação dos professores de crianças. **Revista do Gedei Infância e Educação: investigação e práticas**. n. 4, p.19-35, 2002.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Associação Criança – uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional sustentado. In: **Atas ... CONGRESSO INTERNACIONAL OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA**. Volume III, p. 112-122. 2000. Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança. Braga: Portugal.

NIZA, S. Movimento da Escola Moderna: um espaço de autoformação cooperada dos educadores. **Cadernos de Educação**. Lisboa: APEI, 1987.

_____. A auto-formação cooperada através de projectos de intervenção. **Revista Inovação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, n. 8, p. 309-323, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação de profissionais de educação da criança: a construção da identidade profissional do educador de infância como instrumento para a qualidade no atendimento educacional à criança. In: **6º Encontro Nacional da APEI**. Lisboa: APEI. 1994.

_____. Em direção a um modelo ecológico de supervisão de educadoras de infância. In: **Inovação**, 10-1, p. 89-110. 1997.

_____. **O Desenvolvimento profissional das educadoras de infância** – um estudo de caso. 1998. Doutorado em Educação) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga. 1998.

_____. A profissionalidade específica da Educação de Infância e os estilos de interação adulto/criança. **Revista do Gedei Infância e Educação: Investigação e Práticas**, n. 1, p. 153-173, 2000.

_____. O Desenvolvimento profissional dos educadores de infância principiantes. **Revista do Gedei Infância e Educação: Investigação e Práticas**. n. 2, p.109-124, 2000.

_____. Do Projecto Infância à Associação Criança: da formação escolar à formação em contexto. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho. 2001. p. 14-26.

_____. (Org.). **A supervisão na formação de professores I: da sala à escola**. Porto: Porto., 2002.

_____. A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade da prática. **Revista do Gedei Infância e Educação: Investigação e Práticas**. n. 4, p.42-68, 2002.

_____. A interação educativa na supervisão de educadores estagiários. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na formação de professores I: da sala à escola**. Porto: Porto. 2002. p.121-143

_____. Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores: uma investigação na formação de educadores de infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na formação de professores I: da sala à escola**. Porto: Porto. 2002. p. 94-120

_____. Da formação dos professores de crianças pequenas – o ciclo da homologia formativa. In C. M. Guimarães (Org.). **Perspectivas para educação infantil**. São Paulo: JM, 2005, p. 3-32.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho. 2001.

PORTUGAL, G. Perspectivas futuras na formação de educadores de infância. In: I. Sá-Chaves (Org.). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora. 1997, p. 75-90. Coleção Cidine.

PORTUGAL, G. Ser educador de infância: ideias sobre a construção do conhecimento profissional pedagógico. In: TAVARES, J.; BRZEZINSKI, I. **Conhecimento profissional de professores: a prática educacional de construção**. Edições Demócrito Rocha, Editora Plano, 2001.

QUINTELA, H. e AZEVEDO, N. Brincando com arte: estratégias de formação de educadores de infância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA. *Atas...* Volume III, p. 340-348. 2000. Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança. Braga: Portugal.

SARMENTO PEREIRA, M. T. J. Percursos **identitários de educadoras de infância em contextos diferenciados**: cinco histórias de vida. 1999, 536 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga.

SARMENTO, T. Histórias de vida de educadoras de infância. **Revista do Gedei Infância e Educação: Investigação e Práticas**. nº 3, p.69-96, 2001.

_____. **Histórias de vida de educadoras de infância**. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 2002.463p.

_____. Ouvir os professores, (re) pensar a formação. In: FERREIRA, F. I.; MONTEIRO, M.; SARMENTO, T. **Formação e identidades**. Braga.: Centro de Formação das Escolas de Parede de Couras, 2003. p.111-127.

_____. Formação, identidades e desenvolvimento profissional. In: FERREIRA, Fernando I; MONTEIRO, M. e SARMENTO, T. **Formação e identidades**. Braga: Centro de Formação das Escolas de Parede de Couras. 2003. p.91-110.

SILVA, I. L. Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância. In: ESTRELA, A. et al. **Formação de professores por competências**– Projecto FOCO: uma experiência de formação contínua. Textos de Educação–Fundação Calouste Gulbenkian–Serviço de Educação, Lisboa: 1991, p. 47-79.

SIMÕES, M. H. R. **Estádios do ego e competência educativa como vectores do desenvolvimento do professor**: uma experiência no contexto da formação inicial de educadoras de infância. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro.

VASCONCELOS, T. Que estás a fazer na minha casa? Educação pré-escolar, educadoras e cultura de poder. In: 5º CONGRESSO NACIONAL DA APEI. *Atas...* Lisboa. 1993.

_____. **“Houses and fields and vineyards shall yet again be bought in this land”**: The story of Ana, a public kindergarten teacher in Portugal. PhD Thesis. Graduate College of the University of Illinois at Urbana-Champaign, USA, January, 1995.

_____. Que estás a fazer na minha casa? Educação pré-escolar, educadoras e cultura de poder. **Saber Educar: Revista da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti**. p. 25-36, 1996.

_____. **Ao redor da mesa grande**. Porto: Porto. 1997.

ANEXO C – TRABALHOS COMPLETOS SOBRE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO GT 0 a 6 DA ANPED (1990–2006)

ALVES, N. N. de L. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em Educação Infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. In: 29. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>> Acesso em: 8 jan. 2007. 1 CD-ROM.

AMODEU, M. L. M; XAVIER, M. C. B. A formação do educador infantil: currículo da habilitação magistério para a pré-escola. In: 15. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1992. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 1992. 1 CD-ROM.

ANGOTTI, M. O trabalho docente na pré-escola: concepções teóricas e a realidade da escola pública. In: 15. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1992. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 1992. 1 CD-ROM.

ARCE, A. Jardineira, tia ou professorinha? O reflexo do mito sobre o real. In: 19. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1996. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 1996. 1 CD-ROM.

AZEVEDO, H. H.; SCHNETZLER, R. P. Necessidades formativas de profissionais de Educação Infantil. In: 24. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2001. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2001. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt7>>. Acesso em: 10 maio 2004. 1 CD-ROM.

_____. O binômio cuidar e educar na Educação Infantil e a formação inicial de seus profissionais. In: 28. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2005. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2007. 1 CD-ROM.

BONETTI, N. O professor de Educação Infantil um profissional da Educação Básica: e sua especificidade? In: 29. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2006. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2007. 1 CD-ROM.

BORGES, R. M. A. Oficinas e artes no curso de formação e professores do Instituto de Educação de Nova Friburgo. In: 15. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1992. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 1992. 1 CD-ROM.

BUJES, M. I. E. Professor para as creches? As práticas de formação. In: 14. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1991. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 1991. 1 CD-ROM.

_____. O desafio de formação de professores para as creches: além do ritualismo. In: 15. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1992. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 1992. 1 CD-ROM.

CAVICCHIA, D. de C. Formação continuada de educadores para a integração creche/pré-escola num programa de cooperação universidade e prefeitura. In: 17. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1994. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 1994. 1 CD-ROM.

CERISARA, A. B. Reflexões sobre a formação de professores da pré-escola. In: 13. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1990. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 1990. 1 CD-ROM.

_____. Creche e universidade: a busca da melhoria da qualidade da formação de professores. In: 15. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1992. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 1992. 1 CD-ROM.

_____. Educador: em busca do sujeito. In: 16. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1993. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 1993. 1 CD-ROM.

_____. Educadoras de creche: entre o feminino e o profissional. In: 20. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1997. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 1997. 1 CD-ROM.

CERISARA, A. B. et ali. Creches e pré-escolares: as instituições e os profissionais da educação de 0 a 6 anos em Florianópolis. In: 17. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1994. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 1994. 1 CD-ROM.

CUNHA, B. B. B.; CARVALHO, L. F. de. Cuidar de crianças em creche: os conflitos e desafios de uma profissão em construção. In: 25. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2002. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2002. 1 CD-ROM.

DIAS, R. C.; FARIA FILHO, L. M. As trabalhadoras de creche da região metropolitana de Belo Horizonte. In: 14. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1991. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 1991. 1 CD-ROM.

FERNANDES, S. C. L. Grupos de formação: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores de Educação Infantil. In: 24. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2001. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2001. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt7>>. Acesso em: 10 mai.2004. 1 CD-ROM.

GARANHANI, M. C. Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes dos saberes para o trabalho docente. In: 28. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2005. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2007. 1 CD-ROM.

GENTIL, M. S. Quem é o profissional de creche que lida com as crianças de 0 a 6 anos: um estudo em creches do município de Campinas. In: 13. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1990. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 1990. 1 CD-ROM.

GOMES, M. de O. As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do “eu” ao “nós”. In: 27. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2004. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2007. 1 CD-ROM.

GOMIDE, E. F. de S; OLIVEIRA, Z. M. R. de. Educadores de creche: concepções e prática (um estudo de caso). In: 16. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1993. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 1993. 1 CD-ROM.

KISHIMOTO, T. M. Formação de profissionais de Educação Infantil: prática reflexiva e profissional. Caxambu: In: 23. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2000. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2000. 1 CD-ROM.

KRAMER, S. Na gestão da Educação Infantil, nós temos meninas no lugar de professoras? In: 28. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2005. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2007. 1 CD-ROM.

LOIOLA, L. J. S. L. Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de Educação Infantil. In: 28. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2005. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2007. 1 CD-ROM.

MACHADO, M. L. de A. Instrumentos metodológicos do professor e do coordenador da criança de 0 a 6 anos. In: 15. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1992. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 1992. 1 CD-ROM.

_____. Profissionais para a Educação Infantil: a idealização e o acompanhamento de projetos de formação. In: 21. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1998. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 1998. 1 CD-ROM.

MELLO, M. L. de S.; PORTO, C. L. Concepções de formação em serviço: uma pesquisa com profissionais de secretarias municipais de educação. In: 26. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003. Poços de Caldas. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2003. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 10 mai.2004. 1 CD-ROM.

MICARELLO, H. A. L. da S. A formação de profissionais da Educação Infantil: em foco, a formação teoria e prática. In: 26. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003. Poços de Caldas. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2003. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 10 mai.2004. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. Investigando elementos para a construção de um currículo e de programas de formação de educadores de creche. In: 16. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1995. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 1995. 1 CD-ROM.

OSTETTO, L. E. Nas tramas da formação do profissional de Educação Infantil: universidade e creches estabelecendo interlocuções, tecendo relações, criando alternativas. In: 19. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1996. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 1996. 1 CD-ROM.

PINHEIRO, I. C. M. Mães e professoras de pré-escola: encontros e desencontros (representações sociais de uma relação). In: 20. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1997. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 1997. 1 CD-ROM.

RIVERO, A. S. Da educação pré-escolar à Educação Infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no Curso de Pedagogia. In: 24. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2001. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2001. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt7>>. Acesso em: 10 mai.2004. 1 CD-ROM.

ROCHA, E. A. C. Pré-escola: uma contribuição possível? Subsídios para a formação de professores. In: 15. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1992. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 1992. 1 CD-ROM.

RODRIGUES, M. B. C. Encaminhando questões sobre a habilitação magistério para a pré-escola. In: 14. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1991. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 1991. 1 CD-ROM.

_____. Educadores para a transformação. Com quem podemos contrair? Reflexões sobre a formação de professores para a área de Educação Infantil. In: 15. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1992. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 1992. 1 CD-ROM.

RODRIGUES, M. B. C. Formação de professores para a Educação Infantil: algumas conclusões e questionamentos. In: 16. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1993. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 1993. 1 CD-ROM.

SOUZA, A. P. S. de.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? In: 23. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2000. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2000. 1 CD-ROM ou Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/23/trabtit1.htm#gt7>>. Acesso em: 10 mai.2004. 1 CD-ROM.

TERCIOTTI, A. H. M. M; SCHNETZLER, R. P. Da orientação oficial à prática efetiva: o percurso de ações e ideias sobre a formação continuada do educador infantil. In: 25. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2002. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2002. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/25/texced25.htm#gt6>>. Acesso em: 10 maio 2004. 1 CD-ROM.

VIEIRA, L. M. F. Proposta para criação de curso regular de qualificação profissional a nível de 1º grau do educador infantil de creche ou similar da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. In: 18. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1995. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 1995. 1 CD-ROM.

VASCONCELOS, V. M. R. de; FERNANDES, A. M. D. Construindo o perfil dos profissionais de Educação Infantil da rede pública de Niterói. In: 21. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1998. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 1998. 1 CD-ROM.

ANEXO D – PRODUÇÕES CIENTÍFICAS (1995–2006) SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA DE PESQUISADORES PORTUGUESES CUJOS ESTUDOS TÊM AMPLA DIFUSÃO NACIONAL

CARDONA, M. J. A formação de educadores de infância nas escolas superiores de educação públicas: análise comparativa dos primeiros planos de estudo. **Revista da ESES**, n. 4, p. 65-73, 1993.

_____. **Modèles de formation initiale et développement professionnel**. Les instituteurs de lécole maternelle au Portugal. Universidade de Caen Basse-Normandie, França, 2001.

_____. Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional: um estudo sobre os educadores de infância portugueses. **Revista do Gedei Infância e Educação**: investigação e práticas. n. 5, p.42-61, 2002.

_____. **Educação de infância**: formação e desenvolvimento profissional. Lisboa: Edições Cosmos, 2006.

FORMOSINHO, J. Quatro modelos ideais de formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teorista, o modelo compartimentado e o modelo integrado. In G.E.P. (Org.). **As Ciências da Educação e a formação de professores**. Lisboa; Ministério da Educação, 1987, p. 81-100.

_____. Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro. 1991. p. 237-257.

_____. **Modelos e processos de formação de educadores e professores**. Braga: IEC –UM. 1997. (mimeo).

_____. **A insubstituibilidade do papel do supervisor cooperante**. Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança. Braga. Outubro de 2002b. (mimeo).

_____. Academização da formação dos professores de crianças. **Revista do Gedei Infância e Educação**: investigação e práticas. n. 4, p.19-35, 2002c.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Associação Criança – uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional sustentado. In: **Atas... CONGRESSO INTERNACIONAL OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA**. Volume III, p. 112-122. 2000. Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança. Braga: Portugal.

NIZA, S. A auto-formação cooperada através de projectos de intervenção. **Revista Inovação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, nº 8, p.309-323, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação de profissionais de educação da criança: a construção da identidade profissional do educador de infância como instrumento para a qualidade no atendimento educacional à criança. In: **6º Encontro Nacional da APEI**. Lisboa: APEI. 1994.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadoras de infância. In: **Inovação**, 10-1, p. 89-110. 1997.

_____. **O Desenvolvimento profissional das educadoras de infância** – um estudo de caso. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga. 1998.

_____. A profissionalidade específica da Educação de Infância e os estilos de interacção adulto/criança. **Revista do Gedei Infância e Educação: Investigação e Práticas**, 1, 153-173, 2000.

_____. O Desenvolvimento profissional dos educadores de infância principiantes. **Revista do Gedei Infância e Educação: Investigação e Práticas**. n. 2, p.109-124, 2000.

_____. Do Projecto Infância à Associação Criança: da formação escolar à formação em contexto. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho. 2001. p. 14-26.

_____. (Org.). **A supervisão na formação de professores I: da sala à escola**. Porto: Porto., 2002.

_____. A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade da prática. **Revista do Gedei Infância e Educação: Investigação e Práticas**. n. 4, p.42-68, 2002.

_____. A interacção educativa na supervisão de educadores estagiários. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na formação de professores I: da sala à escola**. Porto: Porto. 2002. p.121-143

_____. Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores: uma investigação na formação de educadores de infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na formação de professores I: da sala à escola**. Porto: Porto. 2002. p.94-120

_____. Da formação dos professores de crianças pequenas – o ciclo da homologia formativa. In: GUIMARÃES, C. M. (Org.). **Perspectivas para educação infantil**. São Paulo: JM, 2005, p.3-32.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho. 2001.

PORTUGAL, G. Perspectivas futuras na formação de educadores de infância. In: I. Sá-Chaves (Org.). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora. 1997, p. 75-90. Coleção Cidine.

_____. Ser educador de infância: ideias sobre a construção do conhecimento profissional pedagógico. In: TAVARES, J.; BRZEZINSKI, I. **Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional de construção**. Edições Demócrito Rocha, Editora Plano, 2001.

SARMENTO PEREIRA, M. T. J. **Percursos identitários de educadoras de infância em contextos diferenciados: cinco histórias de vida**. 1999, 536 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

SARMENTO, T. Histórias de vida de educadoras de infância. **Revista do Gedei Infância e Educação: Investigação e Práticas**. nº 3, p.69-96, 2001.

_____. **Histórias de vida de educadoras de infância**. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 2002.463p.

SARMENTO, T. Ouvir os professores, (re) pensar a formação. In: FERREIRA, F. I; MONTEIRO, M.; SARMENTO, T. **Formação e identidades**. Braga.: Centro de Formação das Escolas de Parede de Couras, 2003. p.111-127.

_____. Formação, identidades e desenvolvimento profissional. In: FERREIRA, Fernando I; MONTEIRO, M. e SARMENTO, T. **Formação e identidades**. Braga: Centro de Formação das Escolas de Parede de Couras. 2003. p.91-110.

VASCONCELOS, T. Que estás a fazer na minha casa? Educação pré-escolar, educadoras e cultura de poder. **Saber Educar: Revista da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti**. p. 25-36, 1996.

_____. **Ao redor da mesa grande**. Porto: Porto. 1997.

APÊNDICES

Gráfico 1 – Produções Científicas sobre a Formação de Professoras de Educação Infantil: Brasil (1983–2006)

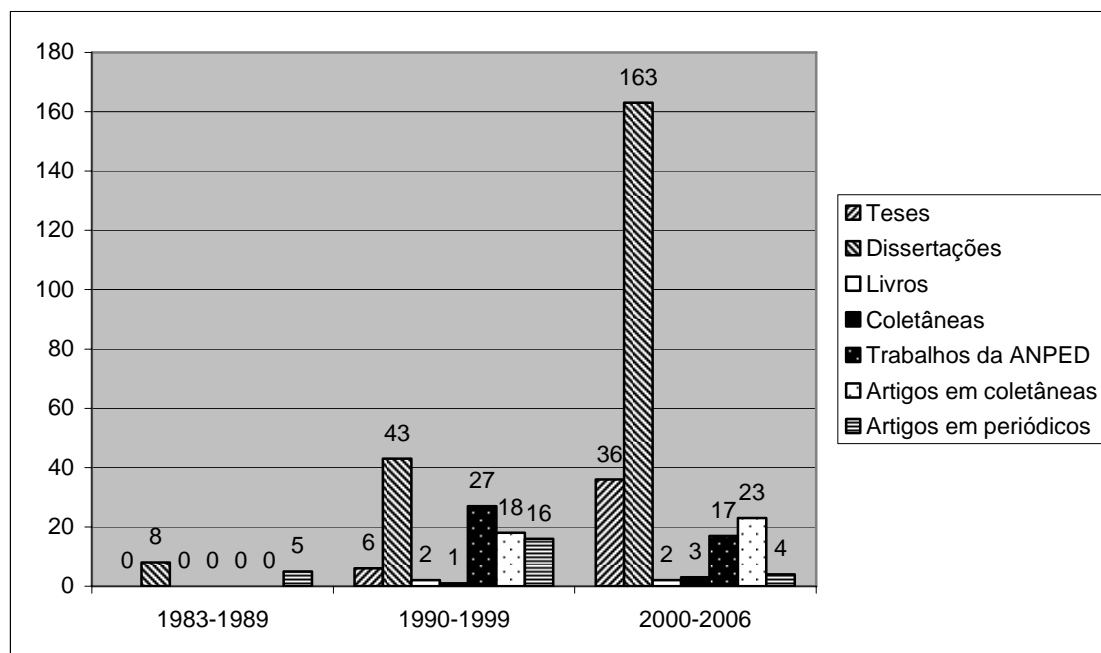
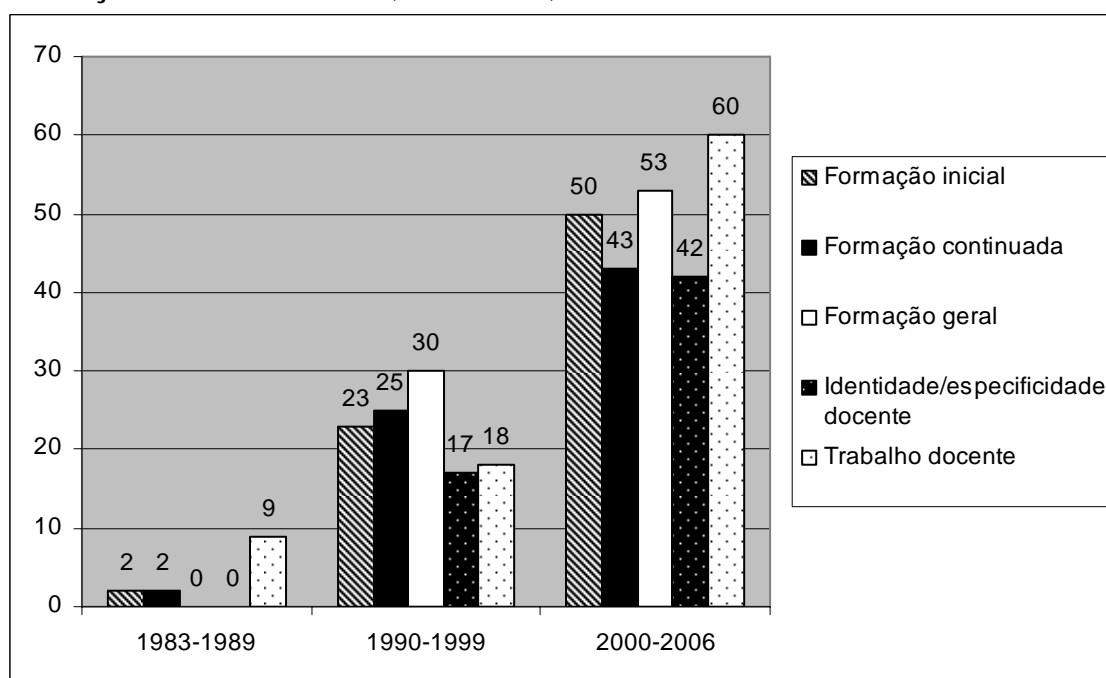


Gráfico 2 – Produções Científicas sobre a Formação de Professoras de Educação Infantil : Brasil (1983–2006)



Fontes: Gráficos elaborados pela autora com base nas informações extraídas: as teses e dissertações referentes ao período de 1983–1998, em Strenzel (2000); do período de 1999–2006 no banco de teses e dissertações da Capes: <http://www.capes.gov.br>; os artigos de periódicos, no portal do scielo: <http://www.scielo.br> e na base de dados da biblioteca do CED/UFSC; os trabalhos completos das reuniões anuais da Anped/GT7(0a6anos), no “CD-ROM 20 anos da Anped (1981–2000)”, complementados com os CD-ROM posteriores (2001–2006); os livros e artigos de coletâneas, nas referências bibliográficas dos trabalhos da Anped e dos artigos dos periódicos que tratam do tema.

Gráfico 3 – Produções Científicas sobre a Formação de Educadoras de Infância: Portugal (1980–2006)

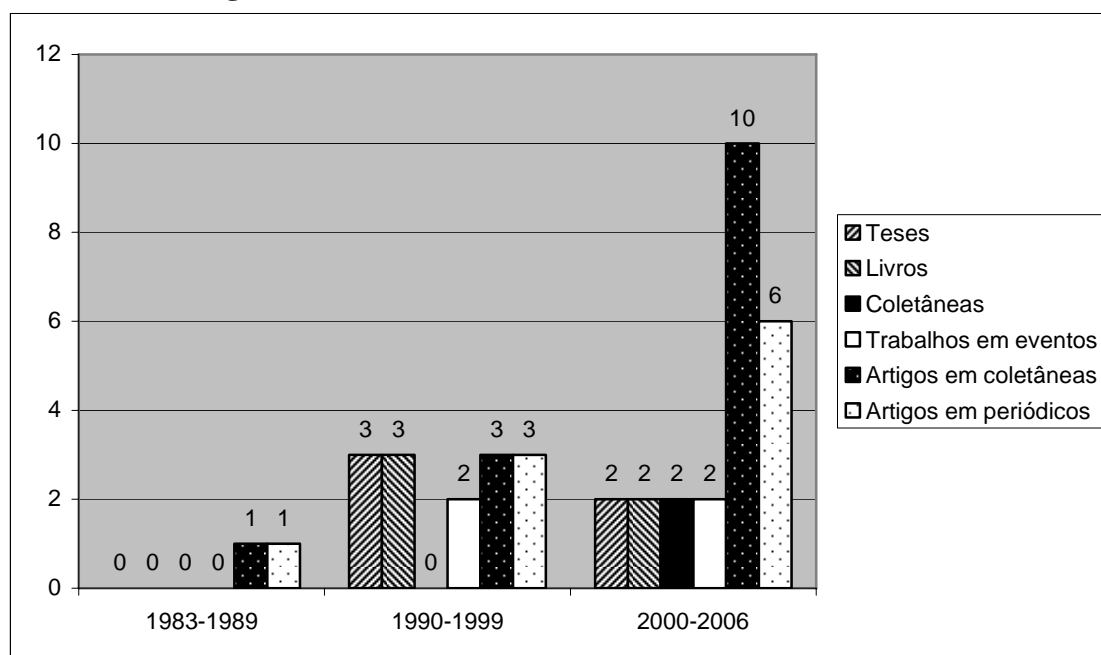
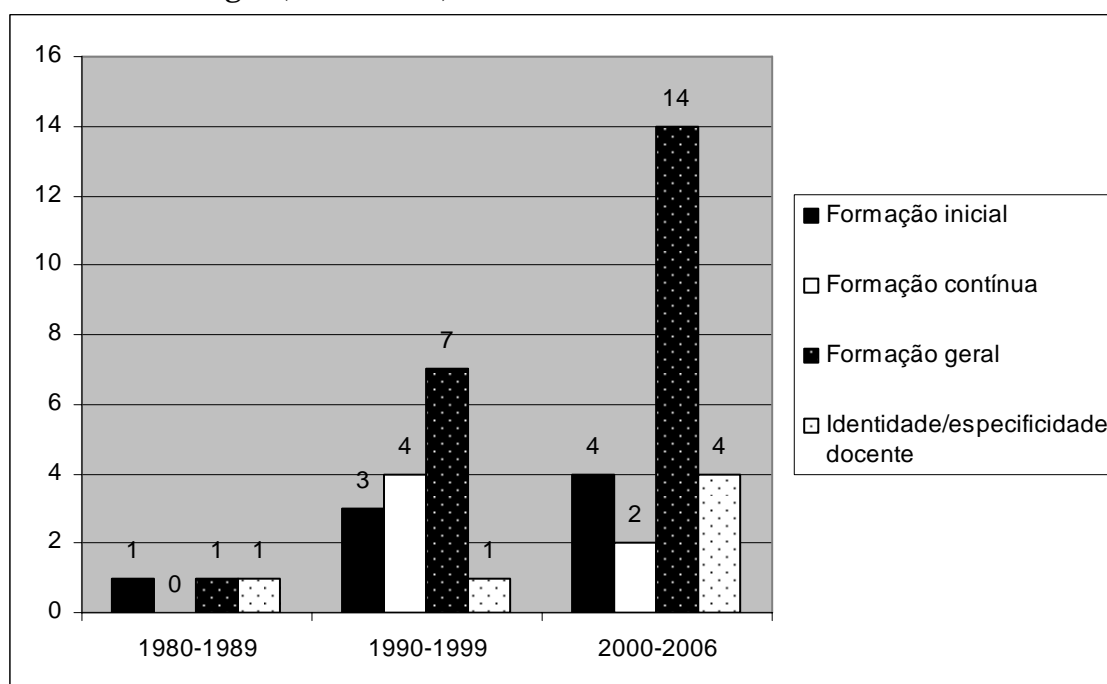


Gráfico 4 – Produções Científicas sobre a Formação de Educadoras de Infância: Portugal (1980–2006)



Fontes: Gráficos elaborados pela autora com base nas informações extraídas: Vasconcelos (2002, mimeo); base de dados da biblioteca do IEC da Uminho; complementações por meio de consulta aos pesquisadores autores das produções científicas analisadas.